

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika s poremećajima iz spektra autizma i uloga učitelja

Jaić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:147:875090>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-21**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Ana Jaić

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA I ULOGA UČITELJA

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Ana Jaić

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA I ULOGA UČITELJA

Diplomski rad

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

Zagreb, rujan, 2022.

Sažetak

Učenici s poremećajima iz spektra autizma se svakodnevno susreću s brojnim poteškoćama. Njihovo obrazovanje, kao i svakodnevni život odlikuju različite komunikacijske, jezične i socijalne prepreke. Kako bi učenici s poremećajima iz spektra autizma imali adekvatno osnovnoškolsko obrazovanje potrebno ih je za to pripremati već od vrtićkog uzrasta. Jednako tako, učitelji moraju imati određene kompetencije kako bi nastavu mogli prilagoditi svakom učeniku. Učiteljeva uloga je da otkrije na koji način dijete doživljava svijet oko sebe te da mu shodno tome, individualnim i promišljenim metodičkim postupcima pomogne pri otklanjanju prepreka koje se nalaze na putu njegovoj inkluziji. Nastava za učenike s poremećajima iz spektra autizma može se prilagoditi razvojem individualiziranog kurikulumu čijom će izvedbom učenik postati punopravni član jednog razreda jer će moći na prilagođeni način sudjelovati u svim njegovim aktivnostima. Učenici s teškoćama u razvoju, a tako i učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju pravo na prilagodbe u vrednovanju kako bi mogli pokazati svoja znanja, vještine i stavove koje su stekli u odgojno-obrazovnom procesu. U radu su definirana istraživačka pitanja koja se odnose na mišljenja učitelja o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te mišljenja učitelja o provođenju određenih strategija podrške za učenike s poremećajima iz spektra autizma. Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave u redovitim osnovnim školama o odgojno-obrazovnoj inkluziji, kao i o strategijama podrške u radu s učenika s poremećajima iz spektra autizma.

KLJUČNE RIJEČI: poremećaji iz spektra autizma, odgojno-obrazovna inkluzija, uloga učitelja

Summary

Students with autism spectrum disorders face numerous difficulties every day. Their education, as well as their daily life, is characterized by various communication, language and social barriers. In order for students with disorders from the autism spectrum to have an adequate primary school education, it is necessary to prepare them for this from the kindergarten age. Equally, teachers must have certain competencies in order to be able to adapt the lessons to each student. The teacher's role is to find out how the child perceives the world around him and, accordingly, to help him with individual and well-thought-out methodical procedures in removing the obstacles that stand in the way of his inclusion. Teaching for students with disorders on the autism spectrum can be adapted by developing an individualized curriculum, the implementation of which will make the student a full member of a class because he or she will be able to participate in all its activities in an adapted way. Students with developmental disabilities, as well as students with disorders on the autism spectrum, have the right to adjustments in the assessment in order to be able to demonstrate their knowledge, skills and attitudes that they have acquired in the educational process. This paper defines research questions related to teachers' opinions on the inclusion of students with autism spectrum disorders in the regular education system and teachers' opinions on the implementation of certain support strategies for students with autism spectrum disorders. The aim of this research is to examine the opinions of class and subject teachers in regular elementary schools about educational inclusion, as well as about support strategies in working with students with autism spectrum disorders.

KEY WORDS: autism spectrum disorders, educational inclusion, the role of the teacher

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Obilježja djece s poremećajima iz spektra autizma	2
2.1. Poteškoće u razumijevanju jezika i komunikacijske poteškoće	4
2.2. Socijalne poteškoće.....	5
2.3. Poteškoće sa samopouzdanjem.....	6
3. Priprema djece s poremećajima iz spektra autizma za školu.....	7
4. Priprema budućih učitelja za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma	7
5. Uloga učitelja kod vođenja razreda u kojem je učenik s poremećajima iz spektra autizma .	8
6. Strategije podrške putem glazbenih i likovnih suportivnih terapija	11
6.1. Glazbena terapija	11
6.2. Likovna terapija	13
7. Uloga pomoćnika u nastavi kod obrazovanja učenika s poremećajima iz spektra autizma	14
8. Inkluzivna škola i učenici s poremećajima iz spektra autizma.....	15
8.1. Značajke inkluzivne škole.....	16
8.2. Principi inkluzivnog odgoja i obrazovanja.....	17
9. Prilagodba nastave za učenike s poremećajima iz spektra autizma.....	18
9.1. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.....	19
9.2. Individualizirani kurikulum.....	20
10. Vrednovanje učenika s poremećajima iz spektra autizma.....	21
11. Istraživanje.....	24
11.2. Metode rada	24
11.2.1. Ispitanici	24
11.2.2. Mjerni instrument.....	24
11.3. Istraživačka pitanja.....	25
11.4. Rezultati istraživanja	25
11.5. Rasprava	32
12. Zaključak	34
13. Literatura.....	35

1. Uvod

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je nešto čemu svakako treba težiti u hrvatskom školskom sustavu. Učenici s poremećajima iz spektra autizma se kako u svakodnevnom životu, tako i u školskom obrazovanju susreću s brojnim poteškoćama i preprekama. Kako bi se te prepreke umanjile i kako bi inkluzija svih učenika bila moguća, učitelj mora jasno poznavati kompetencije i mogućnosti svojih učenika te mora imati volju, želju, optimizam, iskustvo i potrebnu edukaciju. Učenicima s poremećajima iz spektra autizma je potreban poseban pristup kojeg odražavaju određene značajke koje je potrebno poznavati kako bi se njima pružilo adekvatno obrazovanje te kako bi mogli ostvariti svoje pune potencijale. Pristup djetetu s poremećajima iz spektra autizma treba biti multidisciplinarnan, što označava suradnju roditelja, djeteta i stručnjaka iz različitih područja.

Inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Članovi grupe međusobno surađuju i komuniciraju, pomažu jedni drugima prihvaćaju činjenicu da neka djeca imaju drukčije potrebe nego većina i žele drukčije stvari te umjesto kompeticije prevladava suradnja.

U Republici Hrvatskoj je pitanje djece s poremećajima iz spektra autizma poprilično marginalizirano (Kosić, Duraković Tatić, Petrić, Kosec, 2021). Odgovarajući pristup i angažman vezan uz odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s poremećajima iz spektra autizma zasigurno može dovesti do značajnih promjena u njihovom napretku.

2. Obilježja djece s poremećajima iz spektra autizma

Roditelji djece s poremećajem iz spektra autizma često opisuju rano djetinjstvo kao vrlo tipično, međutim navode da je oko druge godine iznenada došlo do zastoja u razvoju, a posebno u području govora. Dijete odjednom verbalno ne komunicira s najbližom okolinom, izbjegava kontakt očima, ne voli dodir i sl. Međutim, kod neke je djece već u ranoj dojenačkoj dobi vidljivo odstupanje ili pretjerana reakcija na zvučne, svjetlosne ili taktilne podražaje ili su uočene teškoće s hranjenjem ili spavanjem (Stanić, Čošić, Anić-Ivičić, Globočnik Žunac, 2018).

Prema Kosić, Duraković – Tatić, Petrić, Kosec (2021) poremećaj iz spektra autizma karakteriziran je širokim spektrom kliničkih značajki koje mogu znatno varirati od pojedinca do pojedinca u težini i varijabilnosti kliničke slike. Promjene koje se javljaju uključuju poremećaje govora, poremećenu socijalnu interakciju, ponavljajuće radnje i poremećaje komunikacije.

U osnovi svih teškoća osoba s poremećajima iz spektra autizma su unutarnje kočnice koje stoje na putu uspostavljanja socijalne interakcije (nezainteresiranost ili nezanimanje za igru i druženje s drugima), verbalne ili neverbalne komunikacije (izostanak govora ili zaostajanje u govoru, doslovno shvaćanje, drugačije razumijevanje), mogućnosti imaginacije (suženi interesi, neobične aktivnosti i ponašanja, ponavljajuće i stereotipne radnje) te senzorne integracije (Savez udruga za autizam Hrvatske).

Poremećaji iz spektra autizma utječu na sposobnost osobe da koristi i razumije socijalnu komunikaciju i interakciju te da bude fleksibilna u svojem razmišljanju, ponašanju i upotrebi mašte. Pored toga, autizam prate problemi s hipoosjetljivošću ili hiperosjetljivošću na senzorne podražaje (Morling, O'Connell, 2018).

Djeca s autizmom vide, čuju i osjećaju, ali te dojmove teško sklapaju u smislenu cjelinu, pa se stoga povlače u vlastiti svijet u kojem nalaze sigurnost. Osobe s autizmom imaju poteškoća u izražavanju svojih osjećaja, želja, potreba, sposobnosti i problema s kojima se svakodnevno bore, a što se odražava na njihovo ponašanje koje može biti vrlo neobično (Savez udruga za autizam Hrvatske).

Sve specifičnosti poremećaja iz spektra autizma mogu u odgojno-obrazovnom kontekstu stvoriti dojam da dijete nedostatno obraća pozornost na upute i informacije, da ne prati događaje oko sebe ili da ne doživljava druge osobe oko sebe. Uz to, neugodna ili ružna osjetilna

iskustva mogu pridonijeti očitovanju nekih neprimjerenih oblika ponašanja pojedinaca s poremećajima iz spektra autizma. Na primjer, osobe s ozbiljnim problemima senzornog procesuiranja mogu se u potpunosti zatvoriti ne bi li tako izbjegle ružan podražaj ili prekomjerno podražavanje. Pronalaženjem samokontrolirajućeg, repetitivnog podražaja samopodražavajuća ponašanja mogu pomoći pojedincu da se smiri kada je podražaj postao prejak (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2000).

Intelektualno funkcioniranje djece s autizmom je različito i kreće se od prosječne inteligencije do inteligencije s intelektualnim teškoćama. Na testovima inteligencije djeca s autizmom postižu lošije rezultate na dijelovima na kojima se ispituje govor i govorne funkcije nego na neverbalnim testovima. (Savez udruga za autizam Hrvatske) Djeca unutar čitavog raspona različitih sposobnosti mogu imati ovaj doživotni poremećaj, a mnogi mogu imati još i dodatne odgojno-obrazovne potrebe (Morling, O'Connell, 2018).

Prema Blažević (2006) tjelesna aktivnost ima veliki učinak u smanjenju različitih oblika neprilagođenog ponašanja koji su povezani s autizmom. Navodi se da aerobna aktivnost značajno smanjuje neprilagođavajuće i stereotipne aktivnosti i poboljšava rezultate u integracijskim i komunikacijskim vještinama, što je ključno u inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma. Prednost je dana intenzivnoj aerobnoj aktivnosti ispred tjelesne aktivnosti srednjeg intenziteta jer je sami intenzitet aktivnosti odlučujući u postizanju pozitivnih rezultata tjelesnog vježbanja kod odraslih osoba s razvojnim poteškoćama.

Tjelesne aktivnosti čine uz ostale sadržaje sastavni dio organiziranog provođenja slobodnog vremena osoba s autizmom (Blažević, 2006). Zadaci tih aktivnosti su:

- Zadovoljiti biopsihosocijalne potrebe osoba s autističnim poremećajem
- Smanjiti i otklanjati nepoželjno ponašanje (biranim aktivnostima usmjereno djelovati na pozitivno usmjeravanje i smanjivanje agresivnog, autoagresivnog i destruktivnog ponašanja)
- Očuvati i unaprijediti zdravlje osoba s autističnim poremećajem (problem prekomjerne težine, dijabetes, loš lokomotorni aparat, atrofije miškulature,...)
- Poticati usvajanje znanja, vještina i navika
- Izgrađivati pozitivan odnos prema kretanju i vježbanju (Blažević, 2006).

2.1. Poteškoće u razumijevanju jezika i komunikacijske poteškoće

Prema Morling, O'Connell (2018) djeca s poremećajima iz spektra autizma imaju brojne poteškoće u razumijevanju jezika:

- Moguće je da učenik ne može odgovoriti na upit ili se čini nezainteresiranim kada se njemu netko obraća. On može biti posve nesvjestan da se od njega očekuje da sluša, osim ako mu to nije izričito naglašeno, primjerice prilikom grupne ili zajedničke rasprave.
- Neobična reakcija na zvučne podražaje može rezultirati senzornom zaštitom. Učenik pokušava blokirati zbunjujuće zvukove pokrivajući uši ili pokazujući znakove uznemirenosti.
- Rječnik i gramatika govornog jezika postaju vrlo teško razumljivi jer jezik postaje duži i složeniji. Mnogi učenici s poremećajem iz spektra autizma su "vizualni učenici", odnosno lakše razumiju vizualno nego verbalno prikazane informacije.
- Informacije se obično obrađuju vrlo polako. Često postoji kašnjenje između vremena slušanja onoga što netko kaže i sposobnosti formuliranja odgovora.
- Razumijevanje jezika previše i gotovo u potpunosti je doslovno i konkretno. Stvari koje se podrazumijevaju ili su nejasne mogu biti za takvu djecu zbunjujuće, na primjer, sarkazam, idiomi i sinonimi.
- Zbunjenost se javlja kada ljudi govore preglasno, prebrzo, ili kada koriste previše nerazumljivih riječi.

Prema Morling O'Connell (2018) učenici s poremećajima iz spektra autizma također karakteriziraju određene komunikacijske poteškoće:

- Kod učenika s autizmom postoji odsutnost ili smanjenje želje za komunikacijom s drugim ljudima.
- Učenik ne može nadoknaditi nedostatak govornog jezika, primjerice, upotrebu prirodne geste, s izuzetkom povlačenja nekoga, ili upotrebom njihove ruke kao alata.
- Učenik može samo društveno komunicirati na osnovnoj razini, tj. zadovoljiti potrebu ili dobiti informacije.
- Učenik može razviti neku vrstu govornog jezika, ali ga ne upotrebljava u svrhu komunikacije s drugima.

- Učenik može reproducirati različite fraze i cjeline, ali često bez razumijevanja značenja.
- Sadržaj govora obično je jednostran i često ponavljajući.
- Učenik može doživjeti poteškoće s sa shvaćanjem prikladnog izmjenjivanja govornika i sugovornika.
- Učenik može započeti razgovor s drugima ljudima, ali mu nedostaje sposobnost održavanja komunikacije.

2.2. *Socijalne poteškoće*

Prema Morling i O'Connell (2018) djeca s poremećajima iz spektra autizma mogu imati poteškoća u socijalnoj komunikaciji te razumijevanju i upotrebi:

- započinjanja i održavanja razgovora,
- sadržaja i strukture govora i izražavanja,
- glasnoće govora, intonacije i visine tona.

Morling i O'Connell (2018) navode da djeca s poremećajima iz spektra autizma mogu imati loše razumijevanje socijalnih odnosa i poteškoće s(a):

- razvijanjem i održavanjem odnosa (učenici više vole biti sami ili žele imati prijatelje, ali za to nemaju potrebne vještine),
- razumijevanjem osjećaja druge osobe,
- sudjelovanjem u paru/grupi/timu,
- prikladnim ponašanjem prema drugima ljudima (vršnjacima i odraslima),
- razumijevanjem socijalnih/društvenih pravila.

Morling i O'Connell (2018) također navode da djeca s poremećajima iz spektra autizma mogu imati poteškoća sa socijalnom imaginacijom i fleksibilnošću misli te s razumijevanjem apstraktnih pojmova, na primjer:

- vjera, povijest,
- mogu imati poteškoća s radom koji uključuje kreativno razmišljanje, na primjer, pisanje priča,
- mogu imati poteškoća pri promjeni rutina, imaju ograničen raspon interesa,

- mogu izvoditi stereotipne pokreta tijela, na primjer, mahanje, ljuljanje,
- mogu imati poteškoće s transferom vještina.

2.3. *Poteškoće sa samopouzdanjem*

Važno je znati da čimbenici povezani s područjima razlike, koji su znakovita za djecu s poremećajem iz spektra autizma, mogu dovesti do poteškoća sa samopoštovanjem. Na temelju razumijevanja drugih razumijemo sami sebe, i obratno, a to je teško učenicima s autizmom. Učenici će imati teškoća pri shvaćanju da ljudi imaju svoje osjećaje, misli, želje i namjere te s apstrahiranjem, osjećanjem i simboličkim mišljenjem (Morling, O'Connell, 2018) :

- Mnogi učenici iz spektra mogu puno bolje komunicirati s odraslima nego s drugim učenicima i svojim vršnjacima.
- Učenici s poremećajima iz spektra autizma često nisu potpuno svjesni društvenih pravila ili bi ih mogli smatrati nelogičnima.
- Većina ljudi s tim poremećajem s vremenom je u stanju naučiti socijalne vještine i pravila, ali ipak nespretno, nepotpuno i s velikim naporom, pa se socijalna prilagodba mora nastaviti putem kognitivnih tehnika.
- Učenici s poremećajima iz spektra autizma često imaju potrebu za samoćom i prostorom kako bi odahnuli tijekom društvene interakcije.
- Odnos učenika iz spektra autizma i njihovih učitelja ponekad je problematičan zbog nesporazuma i pogrešnog tumačenja.
- Neke odrasle osobe mogu pogrešno protumačiti ponašanje učenika s autizmom i pomisle da su ti učenici namjerno nepristojni ili nestašni.
- Pojedini učenici s poremećajem iz spektra autizma znaju izjaviti da su često u nevolji, ali ne znaju zašto.
- Učitelji trebaju razumjeti da učenik s autizmom nije samo učenik koji treba više discipline, već da mu je potreban specifičan pristup.
- Može se činiti da učenici iz spektra autizma imaju visoku razinu egocentričnosti i da su se sami odlučili ponašati na taj način. To nije slučaj jer često ne razumiju ni vlastite osjećaje i ponašanje.
- Učeničkova tjeskoba i stres su prisutni zbog toga što žive u društvu u kojemu se od svih očekuje da se prilagode određenom obrascu ponašanja kojeg oni ne razumiju.

- Učenici s poremećajima iz spektra autizma posebno su osjetljivi na nasilničko ponašanje, pa su stoga često stvarno traumatizirani onim što bi drugi klasificirali kao blago zadirkivanje.
- Učenicima s poremećajima iz spektra autizma može biti teško sudjelovati u izvanškolskim aktivnostima.

3. Priprema djece s poremećajima iz spektra autizma za školu

Priprema djece za školu vrlo je važan dio odgajateljevih aktivnosti u vrtićima jer kasniji uspjeh obrazovanja djeteta u osnovnoj školi ovisi o tome. Iz ove pripreme obično su isključena djeca s poremećajima iz spektra autizma, jer postoji uvjerenje da nije moguće postići željene rezultate, s obzirom na njihove poteškoće u uspostavljanju kontakta (Špelić, Košeto, 2012). Dakle, učenici s poremećajima iz spektra autizma od najranijih dana bivaju marginalizirani te im se posvećuje manje pažnje nego ostaloj djeci, a trebalo bi biti upravo suprotno. Poznato je da terapija, određene aktivnosti i vježbe, a isto tako i inkluzija djece s poremećajima iz spektra autizma mora početi pravovremeno kako bi se rezultati mogli vidjeti što prije i biti što bolji.

Rano poticanje i rani odgoj polaze od pretpostavke da razvoj djeteta u značajnoj mjeri ovisi i o okolinskim čimbenicima, ljudima koji rade s djecom te odgovarajućim poticajima. Kako bi se razvili što bolje u odnosu na okolinu djecu s poremećajima iz spektra autizma treba rano izložiti odgovarajućim postupcima poticanja (Remschmidt, 2009).

4. Priprema budućih učitelja za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma

Prema Kudek Mirošević (2016) tijekom školovanja studenata na odsjeku učiteljskih studija važno je dati smjernice i podršku za buduće učitelje u stjecanju specifičnih kompetencija za njihovu buduću profesijski razvoj. Također, učitelji u redovnim školama često izražavaju strah i zabrinutost jer njihova stručna znanja i vještine nisu adekvatni za učinkovito poučavanje učenika s teškoćama u razvoju, a tako i učenika s poremećajima iz spektra autizma. Pozitivni stavovi i volja nastavnika za daljnje usavršavanje utječu dostupnost materijalnih i ljudskih resursa pa se ističe da je inkluzivno obrazovanje dinamičan proces koji zahtijeva znanje, stručnost te suradnju s drugim stručnjacima za ostvarenje potrebne razine kvalitete rada u inkluzivnim učionicama.

Učitelji, iako možda žele napredovati u području edukacije učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a tako i učenika s poremećajima iz spektra autizma, to im nije uvijek omogućeno. Budući učitelji su tijekom studija upozoreni na probleme s kojima će se često susretati u budućem poslu te im se naglašava važnost suradnje sa stručnim osobljem, no u praksi su učitelji često prepušteni sami sebi.

Učiteljev je zadatak poticati učenika da bude kooperativan i da sudjeluje u svim društvenim i razrednim aktivnostima - to možemo učiniti poticanjem igara koje zahtijevaju suradnju, uvođenjem skupnog rada ili rada u paru i vršnjačku potporu, što također pospješuje i učenje ostalih socijalnih vještina. Također je potrebno i poticati razvoj posebnih interesa za koje učenik ima predispozicije te ga poticati da ih upotrijebi kao dodatnu motivaciju u svakodnevnom radu. Kompetencije za rad s učenicima iz poremećajima iz spektra autizma učitelji bi trebali razviti tijekom svog obrazovanja (Stanić, Čošić, Anić-Ivičić, Globočnik Žunac, 2018).

Učitelji moraju biti kompetentni za razne stilove podučavanja, ovisno o stilovima učenja učenika u njihovom razredu. Obrazovanje za odgojno-obrazovnu inkluziju zahtijeva psihološku i praktičnu pripremu studenata, kao i već iskusnih učitelja za dinamičnu ulogu inkluzivnog učitelja kao i razvoj stavova koji rezultiraju uklanjanjem prepreka za uključivanje učenika s teškoćama u redoviti školski obrazovni sustav (Kudek Mirošević, 2016).

Obrazovanje učitelja za suvremenu i inkluzivnu školu pretpostavlja pripremu učitelja za stjecanje specifičnih kompetencija za inkluziju. Shodno tome, obrazovanje i usavršavanje nastavnika treba se temeljiti na poboljšanju stručnih znanja, vještina i stavova za obrazovanje sve djece. Također, učitelji trebaju biti kompetentni za novu ulogu mentora i za planiranje novih metoda poučavanja i intenzivnije uključivanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u različite radne metode. Učiteljima, međutim, nedostaje suradnja sa stručnjacima koji bi mogli biti njihova, ali i podrška učenicima u inkluzivnim procesima (Kudek Mirošević, 2016).

5. Uloga učitelja kod vođenja razreda u kojem je učenik s poremećajima iz spektra autizma

Dominantna zadaća stručnog osoblja svih profila koje rade s autističnom djecom (učitelja, ravnatelja, rehabilitatora, pedagoga, psihologa) jest da otkriju način na koji dijete percipira i doživljava svijet oko sebe te da mu promišljenim i detaljno razrađenim individualnim

metodičkim pristupom pomognu da premosti jaz između vlastitoga subjektivnog svijeta u kojemu je zatočen i onoga vanjskog, objektivnog (Kardum, 2008).

Za učenika s takvim stanjem treba osigurati posebne mjere u školi, a nastavnici trebaju biti svjesni učenikovih teškoća u ponašanju i odgovarajućih stilova učenja. Za takve učenike mogu se osigurati posebni ispitni uvjeti (Hudson, 2018).

„Osnovni problem u edukaciji djece s autizmom čini visoka razina neproaktivnih aktivnosti i stereotipnog ponašanja, koja ometa njihovu sposobnost da iskažu na prikladan način svoju komunikaciju i ustraju na zadatku“ (Blažević, 2006, str. 75).

Kako bi učitelj prikladno pristupio radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma mora poznavati njihove individualne osobine: učenici s poremećajima iz spektra autizma Često vole razgovarati s odraslima pa pokušavaju uspostaviti konverzaciju s nastavnikom tijekom nastavnog sata. Također, mogu imati vrlo krut pogled i ne vole promjene. Više vole raditi sami, pri čemu žele ući duboko u samo određene teme. Ujedno se mogu boriti s temeljnim temama te uklapaju se u veće skupine i uglavnom nemaju želju to činiti (Hudson, 2018).

U današnjim razredima raznolikost učenika sve više se očituje u njihovim sposobnostima, vještinama i mogućnostima što predstavlja izazov učiteljima koji poučavanje trebaju individualizirati uklanjanjem prepreka u sudjelovanju, učenju, postignućima učenika, ali i njihovoj integraciji u ostatak razreda. Takvim individualiziranim načinima poučavanja učitelji promoviraju jednakost među učenicima i postaju inkluzivni učitelji (Kudek Mirošević, Rešetar, 2019).

Upravo odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva da se društvena očekivanja i socijalni aspekti okruženja za učenje sagledavaju tako da svaki učenik ima jednake mogućnosti za sudjelovanje i ostvarivanje svojih potencijala. Stoga je inkluzivni odgoj i obrazovanje mnogo više od smještanja djeteta s teškoćom u redoviti sustav. Ona prije svega znači stvaranje takvoga okruženja u kojemu svaki učenik, pa tako i učenici s teškoćama, ali i oni daroviti imaju priliku razviti sve svoje potencijale (Kudek Mirošević, Rešetar, 2019, 49).

Prema Morling i O'Connell (2018) postoje značajke u strukturi učionice koje mogu pomoći pri smanjenju tjeskobe učenika s poremećajima iz spektra autizma:

- Učenicima s poremećajima iz spektra autizma potrebno je strukturirano okruženje koje je predvidljivo i nudi rutine.

- Važno je imati vizualno jasne granice za određene aktivnosti, primjerice za područje je za rad, za mjesto za knjige, itd.
- Strukturiranje učenikovog dana pomoću vizualnog rasporeda, slika ili simbola, koji pokazuju što se događa u svakom dijelu dana je korisno.
- Dnevnici se mogu koristiti za skiciranje dnevnog rasporeda za učenike koji su su mogućnosti čitati.
- Redovito navođenje izmjena koje će se odvijati u rasporedu.
- Slobodan izbor može izazvati tjeskobu: nužno je dati izravan ili ograničen izbor, koristeći pritom vizualne upute.
- Korisno je osigurati rutinu za vrijeme koje je učeniku izaziva stres.
- Aktivnosti uvijek trebaju imati jasan početak i kraj.
- Učenik bi uvijek trebao znati i na prikladan način, mora mu se jasno dati do znanja: gdje mora biti, što mora raditi, koliko mora raditi, vrijeme kada će završiti aktivnost, što mora činiti nakon.
- Osiguravanje prostora za učenikove stvari je od velikog značaja.
- Osiguravanje mjesta za rad (po mogućnosti radni prostor) koje je što je više moguće bez ometanja, na primjer, daleko od buke, prozora, itd.
- Oprema koju učenik treba za aktivnost u tom radnom prostoru mora biti dostupna te poticati samostalnu organizaciju kad god je to moguće.
- Potrebno je pronaći način da se učeniku pokaže koliko se posla mora obaviti.

Zuckermann (2016) navodi da rad u inkluzivnom odjeljenju treba povjeriti iskusnijem učitelju/nastavniku (ne početniku, ponekad ne ni nastavniku koji će ubrzo u mirovinu, ako on to ne želi) koji je već ostvario kontakte s učenicima različitih profila. Prednost treba dati onima koji su završili određene dodatne metodičke edukacije za inkluzivni oblik rada, koji su motivirani, imaju znanje, sposobnost i spretnost, strpljenje, optimizam i ljubav prema svojoj struci. Od tih učitelja se očekuje izrazito dobra suradnja s roditeljima, članovima stručnog tima, suradnja s asistentima u nastavi i otvorenost za timski rad. Očekuje se sposobnost stručne procjene učenika, evaluacije rezultata, te primjene inovacija u nastavi. Za otežani rad u inkluzivnom odjeljenju učitelji bi prema Zuckermann (2016) trebali biti primjereno nagrađeni.

Razina podrške individualiziranim metodama poučavanja i individualiziranim materijalima za učenje učenika s teškoćama vrlo je usko povezana sa stavovima učitelja koje imaju prema uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević,

Rešetar, 2019). Vodeći se time, kao što je već navedeno, prednost u inkluzivnom obrazovanju treba dati učiteljima koji imaju sposobnost, strpljenje, razboritost, optimizam i ljubav. U skladu s tim učitelji trebaju biti reflektivni praktičari koji znaju prepoznati kako fleksibilnost i određena metoda poučavanja ili aktivnost može potaknuti kreativnost i inkluziju njihovih učenika, stvarati bolji doprinos za personalizirano učenje i stjecanje novih vještina (Kudek Mirošević, Rešetar, 2019).

Bez obzira na sve različitosti djece s poremećajima iz spektra autizma, u njihovu odgoju i obrazovanju važna je orijentacija na poticanje aktivnog sudjelovanja u svim odgojno-obrazovnim sadržajima kako oni ne bi ostali isključeni iz društvenog kontakta i zaokupljali se vlastitim ponavljajućim aktivnostima te kako bi njihov napredak bio vidljiviji. Zbog toga u mnogim situacijama djeca iziskuju individualnu pomoć asistenata u nastavi. Također je važno osigurati predvidljivu i jasnu strukturu odgojno-obrazovnih procesa i svakodnevnih situacija, kao i sve djetetu primjerene oblike psihosocijalne i edukacijsko-rehabilitacijske intervencije kako bi se u svom svakodnevnom okruženju osjećali sigurnima (Bouillet, 2019).

Učitelji svakako trebaju podršku stručnog tima, edukacijskog rehabilitatora ili psihologa pri planiranju, pripremanju i provođenju odgojno-obrazovnog rada s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Vrlo je važna prikladna podrška vezana za percepciju, pažnju i specifične teškoće pri učenju za dobar napredak.

Zbog otežanog razumijevanja verbalnih uputa upućenih učeniku s poremećajem iz spektra autizma nužno je što češće koristiti metodu demonstracije, dok uporaba slikovitog prikaza u svrhu vizualnog potkrepljenja govoru dovodi do uspješnijeg usvajanja konkretnih nastavnih sadržaja. Jednako kao i kod učenika s poremećajem pažnje i intelektualnim teškoćama potrebno je stupnjevito učenje - od neposredne stvarnosti, zornog slikovitog prikaza, fotografije, slike do simbola ili pisane riječi (Stanić, Čošić, Anić-Ivičić, Globočnik, Žunac, 2018).

Učitelji mogu pokušati uvesti pojedine promjene u određene nastavne predmete kako bi učenici s poremećajima iz spektra autizma brže napredovali, lakše se izražavali te se bolje snalazili u razredu.

6. Strategije podrške putem glazbenih i likovnih suportivnih terapija

6.1. Glazbena terapija

Glazbena terapija, pretežito kao pasivni oblik u autistične djece, može svakodnevno poslužiti kao relaksacija. Glazba treba biti ciljana i pomno odabrana prema afinitetu djeteta, ne preglasna ni iritirajuća. Autistična djeca često, ako i ne govore, vole pjevati ili se izražavaju melodijom, ona ih opušta, umiruje i umanjuje agresivna ponašanja. Glazba, može, kao i u druge djece, biti dio odgojnog i obrazovnog programa (Bujas-Petković, 1995).

Međutim, javlja se pitanje je li prilagodba nastave glazbene kulture prema zahtjevima i potrebama djece s poremećajima iz spektra autizma moguća.

Potreba za usporedbom te propitivanjem metodičkih aspekata glazbene terapije za djecu s autizmom i glazbene kulture u redovitoj školi proizlazi u prvom redu iz teškoća na koje nailaze učitelji u radu s autističnom djecom (Kardum, 2008).

Kardum (2008) navodi:

- Nastava glazbe usustavljena je godišnjim planom i programom koji je podijeljen na određene nastavne cjeline, teme i jedinice određene povijesno-kronološkim slijedom, te principima sistematičnosti i postupnosti.
- Ciljevi i zadaće nastave glazbe u redovitoj školi usmjereni su i primjereni razvojnim, psihomotornim, emocionalnim i perceptivnim osobitostima djece u velikim (oko 30 učenika) homogenim grupama s obzirom na dob i sposobnosti.
- Neke od zadaća, između ostalih, su: upoznavanje konkretnih parametara glazbe (ritma, melodije, ljestvica, harmonije, dinamike, tempa), usvajanje temeljnih znanja iz glazbene teorije, upoznavanje glazbenih oblika, stilova, instrumenata, sastava; stjecanje temeljnoga glazbenog obrazovanja i pismenosti, upoznavanje glazbenih djela, upoznavanje istaknutih skladatelja, stjecanje znanja o folkloru i kulturnoj baštini, upoznavanje kulturnih ustanova i manifestacija itd.
- Konačni cilj glazbene nastave treba biti kompetentan i kritičan slušatelj i dobar poznavatelj glazbe.

Kardum (2008) uspoređuje nastavni plan i program redovne nastave glazbene kulture te godišnji plan i program glazbene terapije:

- Godišnji plan i program glazbene terapije individualan je i vrlo fleksibilan, osmišljen da prati i da se prilagođava zdravstvenom stanju, psihosocijalnom i emocionalnom

statusu djeteta, stoga smo prisiljeni odreći se nekih sadržaja ili ih transformirati u skladu s trenutačnim objektivnim okolnostima.

- Mnoga autistična djeca uopće ne govore ili imaju potpuno neartikuliran verbalni izričaj. Neka od njih imaju i dodatne simptome psihotičnih reakcija, a velik dio djece uz elemente iz spektra autizma ima i određeni stupanj mentalne retardacije. Često se agresivno, nepredvidivo, nesvrhovito i neprilagođeno ponašaju. Mnogima psihomotorni status nije stabilan, nego se mijenja, i to nažalost, češće na gore. Neke slučajeve prati i cerebralna paraliza. Djeca su smještena u malene grupe u kojima, unatoč nastojanjima, postoje dobne razlike. U skladu sa svim nabrojenim, kako odrediti ciljeve i zadaće, osim na jedini mogući način - strogo individualiziranim pristupom.
- Evidentno je da nijedna od nabrojanih zadaća, i mnogih drugih, nema smisla ni opravdanja u radu s djetetom iz spektra autizma. Temeljne zadaće glazbene terapije su, između ostaloga, uloga glazbe kao medija opuštanja, glazbe kao posrednika u uspostavi povjerenja prema terapeutu i suučenicima, uporaba glazbe kao poticaja pozornosti i koncentracije, uporaba glazbe kao poticaja na pokret i adekvatan motorički odgovor na zadani ritamski obrazac, uporaba glazbe u smirivanju napetosti i preoblikovanju neželjenog u smisleno ponašanje, uporaba glazbe u funkciji osvještavanja vlastitog tijela, uporaba glazbe kao čimbenika socijalizacije, uključivanja u društvo i komunikacije itd.
- Naposljetku, ključna razlika u usporedbi redovite i specijalizirane ustanove: cilj glazbene terapije jest uporaba glazbe kao medija komunikacije i socijalizacije u procesu koji bi trebao rezultirati preoblikovanjem ponašanja individue i stvaranjem mehanizama prilagodbe na okolinu i osobe u njoj.

Prema Kardum (2008), glazba je u nastavi redovite škole je cilj, dok je u glazbenoj terapiji u velikom broju slučajeva ona sredstvo. Stoga, za dobrobit djeteta, treba odustati od metodičke prakse koja se primjenjuje u redovitoj školi i osmisliti terapijske metode u skladu s objektivnim okolnostima.

6.2. *Likovna terapija*

Budući da se likovna terapija primjenjuje kao terapijski postupak u gotovo svim psihičkim poremećajima u djece i odraslih, a likovno izražavanje može poslužiti i u dijagnostičke svrhe, logično je pomisliti da likovno izražavanje može pomoći i učenicima s poremećajima iz spektra

autizma. Likovna terapija metoda je za poticanje i pospješenoje razvojnih procesa i odgoja autistične djece. Mnoga djeca s poremećajima iz spektra autizma zbog potpunog izostanka govora i druge uobičajene neverbalne komunikacije crtežom mogu izreći poruke ili te tako komunicirati s drugima. Crteži autistične djece često su stereotipni i ponavljaju se vrlo često na isti način primjerice, cvijet uvijek crtaju jednako (Bujas-Petković, 1995).

7. Uloga pomoćnika u nastavi kod obrazovanja učenika s poremećajima iz spektra autizma

S obzirom na prethodno navedene poteškoće učenika s poremećajima iz spektra autizma, a uzimajući u obzir njihovu inkluziju i želju za izjednačavanjem mogućnosti s mogućnostima ostalih učenika, osiguravanje potpore pomoćnika u nastavi jedan je od oblika prilagodbe svim njihovim individualnim potrebama. Prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), pomoćnik u nastavi definira se kao „osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnog procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima, a sve prema izrađenom programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole, odnosno stručnoga tima” (Jurković, Penić Jurković, Maglić, 2006).

Često pomoćnici u nastavi koji rade s učenicima s poremećajem iz spektra autizma započinju s radom bez bilo kakve edukacije o specifičnostima poremećaja iz spektra autizma. Takvi učenici zahtijevaju specifičnu podršku da bi dosegli svoj puni potencijal. Rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma zahtijeva razumijevanje poteškoća s kojima se nose te načinu podrške kod svakog pojedinog učenika (Jurković, Penić Jurković, Maglić, 2006).

Samo postojanje svjesnosti o potrebama učenika ne mora biti dovoljno. Pomoćnici u nastavi mogu imati vrlo izraženu želju, volju, ljubav i težnju za napretkom i integracijom djece s poremećajima iz spektra autizma, ali bez potrebne edukacije to nije dovoljno. Primjerice, pomoćnici u nastavi tako mogu podupirati njihov akademski razvoj i potrebe, ali nauštrb socijalnih potreba. Stoga je uključivanje pomoćnika u nastavi bez edukacije ili prethodnog iskustva u rad s njima u potpunosti je neprikladno (Jurković, Penić Jurković, Maglić, 2006).

Morling i O'Connell (2018) navode da pomoćno nastavno osoblje mora jasno razumijevati svoje uloge i odgovornosti te biti svjesno načina na koji se izmjenjuju informacije u školi:

- Potrebno je imati znanje o opisu svog posla.
- Potrebno je odražavati profesionalni odnos s roditeljima.
- Treba biti svjesno školskih pravila koja se tiču ponašanja, nenasilnog ponašanja, zaštite djeteta.
- Potrebno je poštovati povjerljivost informacija svih učenika.
- Nužno je osigurati da informacije koje pružaju roditelji dobiju odgovarajuće osobe te da je učitelj upoznat s informacijama koje se daju roditeljima.
- Nužno je stalno poticati samostalnost učenika razvijanjem samostalnih radnih vještina, samostalnim razvijanjem samopomoći te osobnom organizacijom.

8. Inkluzivna škola i učenici s poremećajima iz spektra autizma

U osnovnu školu se uključuju i djeca s različitim teškoćama u razvoju pa tako i djeca s poremećajima iz spektra autizma. Razloga za to je mnogo. I takva djeca žele i trebala bi udovoljiti zahtjevu za završavanjem obvezne škole. Kod većine njih teškoće nisu takve da ne bi mogla sudjelovati u većini zajedničkih nastavnih aktivnosti, a u mnogima od njih ona mogu postići iste kao i ostali učenici (Matijević, 2004).

Među mnoge definicije inkluzivnog obrazovanja, općeprihvaćeno je shvaćanje da je inkluzivno obrazovanje proces povećanja sudjelovanja učenika s odgojno-obrazovnim poteškoćama i smanjenja isključenosti djece i učenika s teškoćama u razvoju uz sudjelovanje koje podrazumijeva priznanje, prihvaćanje i poštivanje i uvažavanje sve djece u redovnom obrazovnom sustavu. Inkluzivno obrazovanje proces je u kojem škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika dopuštajući individualizaciju nastavnog procesa, kao i alate i resurse za jednake mogućnosti obrazovanja (Kudek Mirošević, 2016).

Učenici s poremećajima iz spektra autizma mogu se uključiti u redovni školski program samo ako su zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode prilagođene potrebama ovih učenika, odnosno ako stupanj poremećaja dopušta neometani nastavni proces. Inteliktualno funkcioniranje autistične djece je različito. Na testovima inteligencije autistična djeca postižu najslabije rezultate u onim dijelovima kojima se ispituje govor. Na neverbalnim testovima, npr. slaganje cjeline iz dijelova, pridruživanje po sličnosti itd., djeca s poremećajima iz spektra autizma postižu znatno bolja postignuća. Tako neki mogu odrediti vrijeme bez sata, čak i kad

se probude usred noći. Djeca s autizmom mogu se integrirati u redovite razrede kroz sljedeće oblike:

- djelomičnu integraciju (zajednički program iz odgojnih predmeta, a posebni iz obrazovnih),
- specifičnu djelomičnu integraciju i specifični rehabilitacijski postupak i podršku,
- privremenu uključenost pri Centu za autizam

Kako bi inkluzija bila moguća nužne su promjene u načinu i sredstvima, metodama poučavanja i vođenja razreda. Uloga će se učitelja trebati redefinirati, on više nije učitelj, nego mentor, a da bi se mogla ostvariti promjena uloge učitelja, važno je osigurati učiteljima prikladnu edukaciju kojom će steći kompetencije za rad sa svim učenicima (Igrić, 2015).

Uvažavanje individualnih razlika među učenicima nužno je u svim oblicima organiziranja nastavnih aktivnosti. Dakle, zadaća je učiteljica i učitelja upoznati osobitosti i mogućnosti svakog učenika te prilagoditi školske zahtjeve njihovim objektivnim i subjektivnim mogućnostima (Matijević, 2004).

Inkluzivna učionica ima brojne prednosti za učenike s teškoćama. Kreiranjem inkluzivne učionice, učenici s odgojno-obrazovnim poteškoćama, a tako i učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju više prilika za razvoj prijateljstava, vršnjaci im postaju model za uvježbavanje različitih vještina te im je omogućen bolji pristup općem kurikulumu. Osim toga, inkluzivno obrazovanje nije korisno samo za njih, nego i za njihove vršnjake jer se uče poštivanju različitosti i uvažavanju istih te se pripremaju za život u raznolikoj zajednici (Jurković, Penić Jurković, Maglić, 2006).

8.1. Značajke inkluzivne škole

Prema Morling i O'Connell (2018) Pedagoški inkluzivna škola ima sljedeće značajke:

- Etos inkluzije koje razumije osoblje škole, roditelji, članovi školskog odbora, kao i učenici i lokalne obrazovne vlasti.
- U toj se školi postignuća svih učenika prepoznaju i cijene,
- Poboljšanje nastave i učenja za sve učenike stalna je briga uprave škole,
- Dobrobit svih učenika je važna: stalno se propituju i razvijaju njihovi stavovi, vrijednosti i ponašanje.

- Osoblje škole, učenici i roditelji međusobno se odnose s poštovanjem.
- Uprava škole poduzima aktivnosti i razvija strategije kako bi se osiguralo da svi učenici napreduju.

8.2. *Principi inkluzivnog odgoja i obrazovanja*

Prema Zuckermann (2016) u inkluzivnom odgoju i obrazovanju postoje principi koji su polazna načela kojih se treba pridržavati u radu:

- Stvaranje ugodnog ozračja za rad svih učenika u razredu i ozračja koje potiče socijalnu prihvaćenost svakog učenika.
- Razvijanje emocionalnih veza koje potkrjepljuju društvenu prihvaćenost učenika s teškoćama i prihvaćanje demokratskog načela poštivanja različitosti u svakodnevnom životu i radu.
- Poštivanje načela individualizacije, koje će se metodički različito provoditi, ovisno o vrsti poteškoće.
- Preferiranje rada u grupi ili u paru, rada u radionicama, uz manje frontalnog rada. U didaktičko-metodičkom smislu rad s djecom koja imaju naglašene teškoće podrazumijeva, uz poseban prilagođeni program i brzinu rada, individualizirane oblike rada uz posebno pripremljena nastavna sredstva, koja su također optimalno individualizirana.
- Načelo napredovanja djeteta u nastavi malim i precizno programski definiranim koracima pretpostavlja vrlo dobru suradnju s roditeljima, koji istim koracima s djetetom rade i kod kuće.
- Uz poštivanje načela od poznatog ka nepoznatom, od bližeg ka daljnjem, od lakšeg ka težem, od jednostavnijeg ka složenijem, nužna je i uporaba konkretnog zornog materijala, osobito kod usvajanja pojmova, uz poštivanje načela ponavljanja i pomaganja učeniku da se stečenim znanjima koristi u novim situacijama i da ih povezuje sa životom.
- Načelo „korištenja“ svih očuvanih senzornih područja kod djece s teškoćama (vida, sluha, kinestetike), uz primjenu programa temeljne perceptivno-motoričke stimulacije. Ovo je načelo osnova uspješne rehabilitacije za kasniji život, pri čemu je potrebno prilagoditi korištene didaktičke materijale u skladu sa sposobnostima učenika.

Inkluzivno obrazovanje uključuje djecu koja uče zajedno, u kontekstu u kojem se svaki pojedinac cijeni i aktivno je u potpunosti uključen u ono što se uči i što se poučava. Inkluzija je dinamičan proces koji uključuje svu djecu u učenju bez obzira na njihove poteškoće ili nadarenost. Središnja ideja inkluzivnog obrazovanja je da svi učenici, i oni s poteškoćama u razvoju, kao i oni daroviti, imaju jednake mogućnosti individualnog razvoja svojih sposobnosti i talenata u suradnji s učiteljima i ostalim vršnjacima (Bouilllet, Kudek Mirošević, 2015).

Inkluzivni pristup u poučavanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti razrednoj zajednici. Čak i kad zbog određenih razloga učenik prima podršku izvan razreda, to se smatra normalnim i ne ometa osjećaj pripadnosti razredu. Ako se ostali učenici povremeno uključuju u razne izborne aktivnosti, koje se obavljaju izvan razreda, još će biti manje izgleda da će se neki učenici smatrati takozvanim strancima u razredu (Igrić, 2015).

9. Prilagodba nastave za učenike s poremećajima iz spektra autizma

Školovanje učenika s teškoćama u većini se slučajeva provodi u redovitom školskom sustavu uz odgovarajuću potporu prikladnu određenoj poteškoći. Razredni odjeli vrlo su heterogeni te učitelji razredne nastave pred sobom nemaju lak zadatak. Potrebno je nastavne sadržaje prilagoditi različitim skupinama učenika, pa tako i za učenike s poremećajima iz spektra autizma (Krampač-Grljušć, 2017).

Individualizacija učenja podrazumijeva stvaranje uvjeta za optimalno napredovanje svakog učenika u razredu i školi, bez obzira na njegove poteškoće ili nadarenost. To također podrazumijeva različitost putova i različitost finalnih postignuća za svakog učenika. Postoji neki okvirni zajednički cilj za sve učenike jednog razreda, međutim, svaki učenik ima svoje mogućnosti u okviru kojih treba prilagoditi procese učenja i poučavanja za njih (Matijević, 2004).

Individualizirani kurikulumi osmišljeni za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a tako i za učenike s poremećajima iz spektra autizma, moraju biti usmjereni na usvajanje znanja i vještina koje su funkcionalne, praktične i korisne i kroz koje se djeluje na podizanje razine socijalne kompetencije i prihvatljivih oblika ponašanja. Ovdje se, kao i prilagodbom pojedinih područja u nastavnim predmetima, također može podrazumijevati i činjenica da učenik ne mora usvojiti apsolutno sve nastavne sadržaje svih nastavnih predmeta.

Usvajanje akademskih znanja ne smije imati prednost pred poticanjem i nastojanjem čim boljeg razvitka komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti (Zrilić, 2011).

9.1. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima s teškoćama u razvoju koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu ostvariti odgojno-obrazovne ishode predmetnih kurikuluma bez sadržajne prilagodbe i ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu. Redoviti kurikulum odnosno razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikuluma se sadržajno i metodički prilagođava učeniku. Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno mogućnostima, sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Opseg nastavnih sadržaja može se umanjiti do najniže razine ostvarenosti obrazovnih postignuća propisanih kurikulumom odnosno ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikuluma za razred u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Nastavne sadržaje i aktivnosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda i samostalan rad učenika s teškoćama u razvoju u školi potrebno je primijeniti na način da budu primjereni razvijenosti kognitivnih sposobnosti i vještina učenika, njihovom predznanju i iskustvu jer će se time osigurati razumijevanje i primjena naučenoga. Tijekom poučavanja potrebno je primijeniti metode, postupke i sredstva u radu uvažavajući potrebe, mogućnosti i načine učenja učenika s teškoćama u razvoju, ujedno i učenika s poremećajima iz spektra autizma. Planiranjem je nužno postaviti optimalne zahtjeve pred učenike s teškoćama u razvoju tijekom nastavnog procesa, tj. predvidjeti na koji će način i koliko učenici biti opterećeni određenim sadržajima i aktivnostima te koliko im podršku treba pružiti učitelj, pomoćnik u nastavi, stručni komunikacijski posrednik i vršnjak, pri čemu je važno učenike motivirati na postizanje uspješnosti u nastavi (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Prilagodba u planiranju i predstavljanju odgojno-obrazovnih ishoda nastavnog predmeta uključuje:

- odabir odgojno-obrazovnih ishoda koje učenik s odgojno-obrazovnim teškoćama može uspješno ostvariti s obzirom na individualne sposobnosti i dostignute razine znanja, uvažavajući odgojno-obrazovne ishode kurikuluma predmeta i razreda kojeg učenik polazi,

- odabir odgovarajućih aktivnosti i sadržaja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda za konkretnog učenika s teškoćama u razvoju,
- dodatnu prilagodbu odabranih sadržaja i aktivnosti kako bi složenošću i količinom bili u skladu s mogućnostima i potrebama konkretnog učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

9.2. *Individualizirani kurikulum*

Svaki učenik s teškoćom u razvoju ima pravo na primjerene oblike podrške, koji se temelje na prikupljenim podacima o psihofizičkom razvoju i osobinama učenika, specifičnostima utvrđene teškoće, razini predznanja, specifičnostima ponašanja, rizičnim i zaštitnim činiteljima te utvrđenim odgojnim, obrazovnim, socijalnim i emocionalnim potrebama i koji su njemu odgovarajući. Uzimajući u obzir navedeno, za učenika s teškoćama u odgoju i obrazovanju izrađuje se individualizirani kurikulum. Kako bi se što uspješnije provela inkluzivna nastava, sa svim učenicima s teškoćama u razvoju učitelji provode inkluzivno planiranje i pripremanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). Njime određuju:

- što će se i koliko učiti
- kako i na koji način će se učiti
- gdje i s čime će se učiti
- kako će se vrednovati odgojno-obrazovna postignuća učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Individualizirani kurikulum pisani je dokument koji je sastavni dio predmetnog kurikuluma i usmjeren je na određenog pojedinog učenika s teškoćama u razvoju te posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Tijekom izrade individualiziranog kurikuluma polazi se od planiranja primjerene podrške prilagođene svakom učeniku s teškoćama u razvoju, a tako i učenicima s poremećajima iz spektra autizma, kojemu je ona potrebna u procesu učenja, poučavanja i vrednovanja postignuća. Izrađuje ga učitelj u suradnji sa stručnim suradnicima škole. Individualizirani kurikulum sadrži različite postupke individualizacije i postupke prilagodbe razina ostvarenosti odgojno obrazovnih ishoda, kao i konkretne strategije podrške prilagođene individualnim potrebama svakog učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Individualizirani kurikulum utemeljen je na pretpostavkama:

- poznavanje realnog stupnja učenikova znanja i sposobnosti,
- poznavanje karakteristika osobnosti djeteta koje mogu utjecati na brže ili sporije napredovanje (preosjetljivost, indiferentnost, razdražljivost, sklonost nepredvidivim reakcijama),
- poznavanje dječjih želja, ili u čemu je uspješno,
- definiranje ciljeva odgojno-obrazovnog procesa odjeljenja i individualnim potrebama učenika, u skladu s karakteristikama postavljanje kraćih ciljeva, slijeda prioriteta (socijalizacija, vrlo jednostavni sadržaji, osjećanje sigurnosti, pa potom povećavanje zahtjeva),
- po mogućnosti predvidjeti koliko učenik sudjeluje u realizaciji obveza u okviru zajedničkog programa, a gdje je potreban poseban pristup, na razini stručnog tima odrediti kriterije, načine evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Individualizirani kurikulum sadržajima učenja treba kronološki i tematski pratiti redovni nastavni kurikulum, a izmjene se mogu odnositi na sadržaje učenja očekivane razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, primjerenu podršku i provedbu aktivnosti kao i na vrednovanje. Pojmovi i aktivnosti učenika s teškoćama u razvoju se koriste tijekom vrednovanja ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda te shodno tome trebaju odgovarati i onima koji su korišteni tijekom procesa učenja tako da je tijekom obrade informacija koje učenik s teškoćama u razvoju razumije potrebno korištenje kognitivnih procesa iste razine. Učenik s teškoćama u razvoju, za kojega se izrađuje individualizirani kurikulum, punopravni je član razrednog odjela u kojem se nalazi i njegova će integracija na ovakav način biti potpunija jer mu se omogućuje sudjelovanje u baš svim aktivnostima jednoga razrednog odjela na njemu odgovarajući način (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

10. Vrednovanje učenika s poremećajima iz spektra autizma

Procjena i evaluacija znači skupljanje, tumačenje i promišljanje o različitim informacijama kako bi se smjer poučavanja prilagodio prema nekomu budućem cilju. U posebnom obrazovanju pozornost se pri procjeni i evaluaciji usmjeruje na točno određene prepreke, kompetencije, mogućnosti i prilagodbe okruženja za poučavanje i učenje. Stoga se mnogo informacija o učeniku dobiva upravo iz procjene (Igrić, 2015).

Učenici s teškoćama u razvoju, a jednako tako i učenici s poremećajima iz spektra autizma, imaju pravo na prilagodbe u vrednovanju kako bi mogli pokazati svoja znanja, vještine i stavove koje su stekli učenjem i sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno kako bi im se omogućilo da na ravnopravnim osnovama pokažu ispunjavanje za njih posebno postavljenih ishoda učenja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Pri planiranju procesa vrednovanja potrebno je predvidjeti takve individualizirane prilagodbe koje će učeniku s teškoćama u razvoju uz pomoć planiranih aktivnosti i metoda omogućiti napredak te daljnje učinkovito učenje te omogućiti mu najbolji način pokazivanja usvojenih znanja i vještina nakon procesa učenja i poučavanja kao poticajno i korisno samovrednovanje. Vrste prilagodbi razlikovat će se ovisno o specifičnim potrebama pojedinog učenika s teškoćama u razvoju te vrsti i stupnja učenikovih teškoća (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Prilagodbe u vrednovanju treba planirati istodobno s prilagodbama pristupa učenja i poučavanja, pri čemu učitelji, kao i u svakom aspektu odgoja i obrazovanja učenika s poremećajima iz spektra autizma, trebaju međusobno surađivati, jednako kao i sa stručnim suradnicima škole, ali i roditeljima. S obzirom na to da su učenje, poučavanje i vrednovanje međusobno povezani, oni trebaju sadržavati usklađene prilagodbe koje uvažavaju učenikove potrebe i mogućnosti, vještine i kompetencije. To znači da se u procesu vrednovanja koriste iste prilagodbe kao u procesu učenja i poučavanja. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Osim prilagodbi sadržaja vrednovanja, odnosno odgojno-obrazovnih ishoda čija se ostvarenost vrednuje, prilagođavaju se i postupci vrednovanja.

Prilagodbe postupaka u vrednovanju mogu biti:

- prilagodbe procesa vrednovanja:
- prilagodbe ispitnih materijala i sredstava
- prilagodbe metoda vrednovanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Prema Morling i O'Connell (2018) standardizirani testovi često su nepouzdana jer je učeniku nepoznata situacija pri testiranju, učenik možda ne razumije upute, a nepoznat način prezentacije testnog materijala može kod učenika uzrokovati anksioznost. Učenik može biti nemotiviran i ne vidjeti smisao za bilo kakav trud. Stoga testiranje ne mora uvijek dati pravi prikaz sposobnosti učenika. Treba također imati na umu da napredak učenika s autizmom nije uvijek linearan, a stečeno znanje nije lako generalizirati.

Kao što je navedeno, za mnoge učenike ispiti su vrlo stresni, posebice za učenike s odgojno-obrazovnim poteškoćama. Takvi učenici mogu imati povijest lošijih rezultata, a problemi s kratkoročnim pamćenjem mogu utjecati na to da se nisu u stanju tako brzo pripremiti za ispit kao njihovi vršnjaci. U takvim situacijama učenici nisu u stanju odgovoriti na vrlo jednostavna pitanja o predmetu koji inače dobro znaju. Učitelj treba, ukoliko je moguće, učeniku s poremećajem iz spektra autizma pokušati smanjiti ispitni pritisak i pomoći učenicima da se dobro pripreme kako bi imali što bolje rezultate (Hudson, 2018).

11. Istraživanje

11.1 Problem i cilj istraživanja

Učitelji se u svom radu svakodnevno susreću s brojnim preprekama. Jedan od problema s kojima se učitelji često susreću je poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a pod time i učenika s poremećajima iz spektra autizma. Većina učitelja nije pohađala nikakve edukacije vezane uz poučavanje, ali i suočavanje i komunikaciju s učenicima s poteškoćama te se shodno tome osjećaju nekompetentnima za poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Uz to brojni učitelji ne uživaju potporu stručnih suradnika koji bi im pomogli u rješavanju poteškoća s kojima se susreću.

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave u redovitim osnovnim školama o odgojno-obrazovnoj inkluziji, kao i o strategijama podrške u radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma.

11.2. Metode rada

Istraživanje je formirano u Google Forms obrascima te provedeno online u osnovnim školama diljem Republike Hrvatske putem platforme Facebook te putem elektroničke pošte. Anketa je podijeljena u Facebook grupi „Nastavnici matematike“ te je poslana putem elektroničke pošte brojnim učiteljima u različitim osnovnim školama koji su je prosljedili svojim kolegama. Istraživanje je provedeno 2022. godine.

11.2.1. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovao 101 ispitanik, od čega je 95 ispitanika ženskog spola, a 6 muškog spola. Ciljana skupina bili su učitelji razredne i predmetne nastave. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, bez prisile i anonimno, čime su poštivana sva etička načela istraživanja.

11.2.2. Mjerni instrument

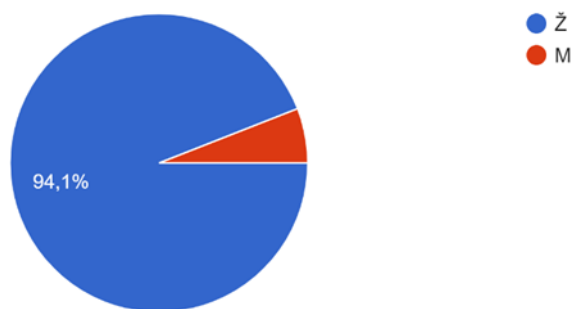
Za potrebe istraživanja osmišljen je anketni upitnik „Stavovi učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma“. U uvodnom, prvom dijelu prikupljene su opće karakteristike ispitanika (spol, dužina radnog staža, je li riječ o učiteljima razredne ili predmetne nastave). Drugi dio upitnika sadrži sedam tvrdnji na kojima su ispitanici izražavali svoje mišljenje prema Likertovoj skali s kategorijama odgovora od 1 do 5 (1 – u potpunosti se

ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Treći dio upitnika o stavovima učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma sastoji se od petnaest tvrdnji na kojima su ispitanici izražavali svoje stavove prema peterostupnoj Likertovoj skali s kategorijama odgovora od 1 do 5 (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek).

11.3 Istraživačka pitanja

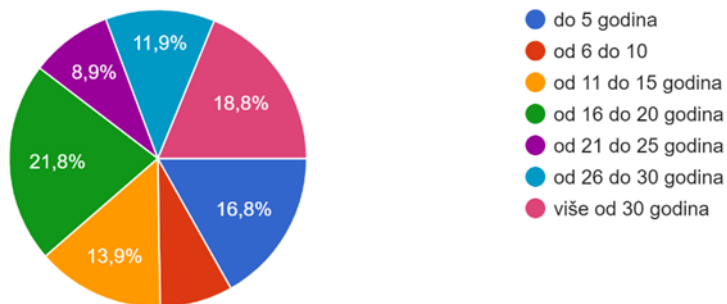
1. Istraživačko pitanje: Kakva su mišljenja ispitanika o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma?
2. Istraživačko pitanje: U kojoj mjeri učitelji smatraju da je potrebno provoditi određene strategije podrške s učenicima s poremećajima iz spektra autizma?

11.4 Rezultati istraživanja



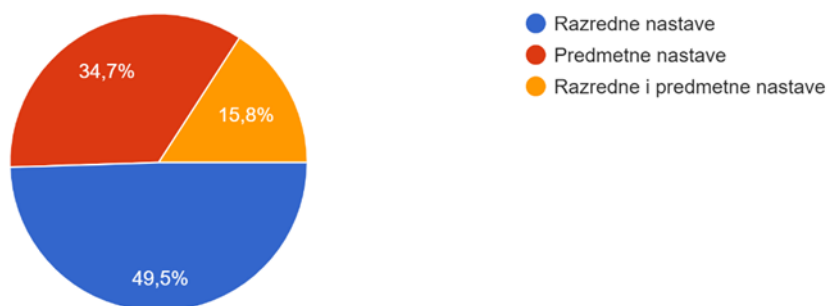
Grafikon 1. Raspodjela ispitanika prema spolu

S obzirom na spol, na grafikonu 1. je vidljivo da je u istraživanju sudjelovalo 94,1 % žena i 5,9 % muškaraca.



Grafikon 2. Raspodjela ispitanika prema dužini radnog staža

Na grafikonu 2. vidljivo je da 16,8 % ispitanika ima do 5 godina radnog staža, 13,9 % ima od 6 do 10 godina radnog staža, a 21,8 % ima od 11 do 15 godina radnog staža. Najveći broj ispitanika ima između 16 i 20 godina radnog staža i to 8,9 %, od 26 do 30 godina radnog staža ima 18,8 % ispitanika, a više od 30 godina radnog staža ima 16,8 % ispitanika.



Grafikon 3. Raspodjela ispitanika u odnosu na predmetnu i razrednu nastavu

Iz grafikona 3. može se iščitati da su gotovo polovica ispitanika učitelji razredne nastave (49,5 %), 34,7 % ispitanika su učitelji predmetne nastave, 15,8 % ispitanika su učitelji razredne i predmetne nastave.

Tablica 1. Mišljenja ispitanika o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma

Pitanja	Skala	Postotak
Slažete li se da se učenici s poremećajima iz spektra autizma uključuju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja?	u potpunosti se ne slažem	12,9%
	uglavnom se ne slažem	9,9%
	se slažem niti se ne slažem	30,7%
	uglavnom se slažem	29,7%
	u potpunosti se slažem	16,8%
Mislite li da se učenicima s poremećajima iz spektra autizma u redovitim školama pruža dovoljno podrške?	u potpunosti se ne slažem	23,8%
	uglavnom se ne slažem	23,8%
	se slažem niti se ne slažem	30,7%
	uglavnom se slažem	16,8%
	u potpunosti se slažem	5,5%
Mislite li da redovna nastava uz prilagodbu programa pruža odgovarajući oblik školovanja učenicima s poremećajima iz spektra autizma?	u potpunosti se ne slažem	20,8%
	uglavnom se ne slažem	31,7%
	se slažem niti se ne slažem	26,7%
	uglavnom se slažem	16,8%
	u potpunosti se slažem	4%
Mislite li da učenici s poremećajima iz spektra autizma u redovitim školama mogu u potpunosti ostvariti svoje potencijale?	u potpunosti se ne slažem	17,8%
	uglavnom se ne slažem	20,8%
	se slažem niti se ne slažem	45,5%
	uglavnom se slažem	10,9%
	u potpunosti se slažem	5%
Mislite li da ste dovoljno educirani za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma?	u potpunosti se ne slažem	39,6%
	uglavnom se ne slažem	29,7%
	se slažem niti se ne slažem	18,8%
	uglavnom se slažem	7,9%
	u potpunosti se slažem	4%

Smatrate li da ste kompetentni u poučavanju učenika s poremećajima iz spektra autizma i pomoći im da ostvare svoje pune potencijale?	u potpunosti se ne slažem	33,7%
	uglavnom se ne slažem	33,7%
	se slažem niti se ne slažem	21,8%
	uglavnom se slažem	6,9%
	u potpunosti se slažem	4%
Smatrate li da biste u svakoj školskoj godini trebali pohađati edukacije kako biste bili spremniji za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma?	u potpunosti se ne slažem	12,9%
	uglavnom se ne slažem	5,9%
	se slažem niti se ne slažem	12,9%
	uglavnom se slažem	19,8%
	u potpunosti se slažem	48,5%

Iz tablice 1 vidljivo je da je 30,7 % ispitanika neodlučno u svezi s uključivanjem učenika s poremećajima iz spektra autizma u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Također jednak postotak, ispitanika nije siguran pruža li se učenicima s poremećajima iz spektra autizma dovoljno podrške. 20,8 % ispitanika misli da redovna nastava uz prilagodbu programa ne pruža odgovarajući oblik školovanja učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Svega 5 % ispitanika smatra da učenici s poremećajima iz spektra autizma u redovitim školama u potpunosti mogu ostvariti svoje potencijale, a čak 40 % ispitanika se osjeća nedovoljno educiranim za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. 33,7 % ispitanika smatra se u potpunosti nekompetentnim za poučavanje učenika s poremećajima iz spektra autizma, te u skladu s tim 48,5 % ispitanika smatra da bi u svakoj školskoj godini trebali pohađati edukacije kako bi bili spremniji za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma.

Tablica 2. Mišljenja učitelja o provođenju određenih strategija podrške za učenike s poremećajima iz spektra autizma

Ukoliko imate ili kada biste u svom razredu imali učenika s poremećajem iz spektra autizma, biste li:	Skala	Postotak
Za njega pripremali posebne materijale?	nikada rijetko ponekad često redovito	0% 3% 9,9% 29,7% 57,4%
Tražili pomoć/suradnju stručnih suradnika škole?	nikada rijetko ponekad često redovito	1% 2% 5,9% 12,9% 78,2%
Tražili pomoć/suradnju vanjskih stručnih suradnika, primjerice mobilnog stručnog tima iz Centra za autizam?	nikada rijetko ponekad često redovito	6,9% 2% 16,8% 21,8% 52,5%
Radili na temama prihvaćanja i poštivanja različitosti svih učenika u razredu?	nikada rijetko ponekad često redovito	0% 0% 4% 16,8% 79,2%

Predložili školi angažiranje pomoćnika u nastavi?	nikada	0%
	rijetko	0%
	ponekad	3%
	često	15,8%
	redovito	81,2%
Koristili digitalne obrazovne sadržaje?	nikada	1%
	rijetko	2%
	ponekad	13,9%
	često	23,8%
	redovito	59,4%
Smanjivali opseg nastavnog sadržaja?	nikada	1%
	rijetko	2%
	ponekad	14,9%
	često	21,8%
	redovito	60,4%
Za njega pripremali prilagođene sadržaje?	nikada	1%
	rijetko	2%
	ponekad	8,9%
	često	22,8%
	redovito	65,3%
Uključivali ga u aktivnosti s ostalim učenicima u razredu?	nikada	0%
	rijetko	0%
	ponekad	5,9%
	često	10,9%
	redovito	83,2%

Koristili pomoć vršnjaka?	nikada rijetko ponekad često redovito	1% 1% 5% 24,8% 68,3%
Kreirali inkluzivne radionice u razredu?	nikada rijetko ponekad često redovito	1% 4% 19,8% 26,7% 48,5%
Provodili inicijalnu procjenu?	nikada rijetko ponekad često redovito	4% 2% 14,9% 25,7% 53,5%
Vrednovali svoj rad?	nikada rijetko ponekad često redovito	2% 3% 18,8% 26,7% 49,5%
Izrađivali individualizirane kurikulume?	nikada rijetko ponekad često redovito	1% 5,9% 13,9% 18,8% 60,4%

Iz tablice 2 vidljivo je da bi 57,4 % ispitanika za učenika s poremećajima iz spektra autizma u vlastitom razredu uvijek pripremala posebne materijale, 78,2 % ispitanika bi tražili pomoć stručnih suradnika škole, 52,5 % bi zatražilo angažiranje vanjskih stručnih suradnika. 79,2 % ispitanika bi radilo na temama prihvaćanja različitosti u razredu, a čak 81,2 % bi zatražilo angažiranje pomoćnika u nastavi. Više od polovice ispitanika (60,4%), bi za učenika s poremećajima iz spektra autizma u svome razredu smanjivalo opseg nastavnog sadržaja, a 65,3 % ispitanika bi za njega uvijek pripremala prilagođene sadržaje. Većina ispitanika (83,2 %) bi učenika s poremećajima iz spektra autizma u vlastitome razredu uključivala u aktivnosti s ostalim učenicima, a pomoć vršnjaka bi koristilo 68,3 % ispitanika. Inkluzivne radionice bi u svome razredu provodilo nešto manje od polovice ispitanika (48,5 %), dok bi nešto više od polovice ispitanika (54,3%) provodilo inicijalnu procjenu učenika s poremećajima iz spektra autizma. Vlastiti vrednovalo bi 49,5 % ispitanika, dok bi rad učenika vrednovalo nešto više ispitanika, 64,4% ispitanika. Individualizirane kurikulume za učenika s poremećajima iz spektra autizma izrađivalo bi 60,4 % ispitanika.

11.5. Rasprava

Analizom podataka provedenog upitnika o mišljenjima učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma moguće je izvesti nekoliko zaključaka.

Mišljenja ispitanika o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma su poprilično raznolika. Međutim ono što se na razini ispitivanja može zaključiti je to da većina učitelja smatra redovna škola nije najbolje okruženje za učenike s poremećajima iz spektra autizma, da u njoj ne dobivaju dodatno podrške te da u njoj ne mogu u potpunosti ostvariti svoje pune potencijale.

Što se tiče mišljenja učitelja o provođenju određenih strategija podrške za učenike s poremećajima iz spektra autizma, može se izvesti zaključak da su stavovi učitelja po tom pitanju veoma slični. Većina učitelja bi izdvojila vrijeme i potrudila se prilagoditi nastavu, aktivnosti i sadržaje mogućnostima učenika koji imaju određene odgojno-obrazovne poteškoće kako bi im obrazovanje učinili što prikladnijim za njih, iako je u prethodno navedeno kako smatraju da redovna škola nije prikladno okruženje za njih.

Valja istaknuti da se svega 16,8% ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom da se učenici s poremećajima iz spektra autizma uključuju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Ovaj podatak naglašava kako su učenici s tim poremećajima i dalje marginalizirani te kako još uvijek

nije u potpunosti razvijena svijest o mogućnosti i potrebi njihove inkluzije u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Međutim, ovaj podatak može biti povezan i s činjenicom čak 39,6 % ispitanika misli da nisu dovoljno educirani za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma, te da shodno tome čak 48,5% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom kako bi svake godine trebali pohađati edukacije o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma kako bi bili spremniji za rad s njima. Dakle, učitelji su svjesni svoje needuciranosti i nepripremljenosti, ali bi željeli poraditi na tome. Čak 81,2 % ispitanika bi tražila angažiranje stručnog suradnika. Učitelji su svjesni da se, uz ostalu djecu u razredu, ne mogu u potpunosti posvetiti isključivo učeniku koji ima posebne odgojno-obrazovne potrebe te bi zbog toga zatražili pomoć asistenta u nastavi. Asistent je i dalje samo pomoćnik koji radi prema učiteljevim uputama, pa je u svezi s time i dalje logično ono već navedeno – da je većini učitelja potrebna dodatna edukacija.

Važno je istaknuti da bi čak 83,2% ispitanika uključivali u svome razredu učenika s poremećajima iz spektra autizma u aktivnosti s ostalim učenicima što je zapravo i smisao inkluzije. Nešto više od polovice njih bi povodilo inicijalnu procjenu kako bi osvijestili napredak učenika te bi za učenika izrađivali individualizirane kurikulume. Daljnjim uvidom u rezultate istraživanja o stavovima učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji može se zaključiti da veliki broj učitelja ima volju za rad s učenicima s tim teškoćama (izrada posebnih materijala, priprema posebnih prilagođenih sadržaja, smanjivanje opsega sadržaja) međutim ne osjećaju se dovoljno kompetentnima što može predstavljati veliku kočnicu ka njihovoj potpunoj inkluziji.

Što se tiče stava o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redoviti sustav odgoja i obrazovanja 12,9% ispitanika se u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom, 16,8% ispitanika se slaže s tvrdnjom, a 30,7% se niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom. Ovakav odgovor može biti rezultat susreta učitelja s djecom različitih profila koja su imala različite poremećaje različitog intenziteta iz autističnog spektra. Poveznica ponovno može biti i s nedovoljnom educiranosti učitelja kao i nedovoljnoj mogućnosti da pomognu učenicima s poremećajima iz spektra autizma da u potpunosti ostvare svoje potencijale. Odgovori na ova centralna pitanja su vrlo raznoliki te ovise o subjektivnom doživljaju i osobnim iskustvima svakog učitelja. Učitelji žele svakom učeniku, pa tako i učeniku s poremećajem iz spektra autizma pomoći da ostvari svoje pune potencijale, te će im to pokušati omogućiti prilagodbom sadržaja, uključivanjem u aktivnosti i pripremom različitih materijala.

12. Zaključak

Učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju pravo biti punopravni članovi redovitog osnovnoškolskog obrazovanja uz određene prilagodbe i adekvatne metodičke postupke koji će im omogućiti lakše ovladavanje pred njih stavljenih zadataka.

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika s poremećajima iz spektra autizma je moguća, međutim da bi bila ostvariva, potrebno je uzeti u obzir neke značajke. Učenici s poremećajima iz spektra autizma se svakodnevno susreću s različitim poteškoćama, stoga je za uspjeh njihovog obrazovanja presudan kompetentan učitelj. Iako učitelji imaju volju poučavati učenike iz spektra autizma, te sudeći prema rezultatima istraživanja, većina bi ih uključivala u nastavni proces, oni se svejedno osjećaju nekompetentnima za poučavanje učenika s tom razvojnom poteškoćom. Učitelj je osoba s kojom učenik provodi zamjetan dio svog dana, osoba na koju se oslanja i kojoj vjeruje, stoga je neprikladno da se taj učitelj pri poučavanju učenika s poremećajima iz spektra autizma mora oslanjati isključivo na vlastiti instinkt.

Za učitelje bi trebalo organizirati godišnje edukacije o radu s i poučavanju učenika s poremećajima iz spektra autizma kako bi se osjećali kompetentnijima za ostvarivanje punih potencijala učenika te bi za svoj rad i zalaganje trebali biti adekvatno nagrađeni.

13. Literatura

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2009). Poučavanje učenika s autizmom. Školski priručnik.
<https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>
2. Bouillet, D., Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education* 17(2), Sp.Ed.No.2/2015, 11-26.
<https://hrcak.srce.hr/file/211201>
3. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Odabrane teme. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb.
4. Bujas-Petković, Z. (1995). *Autistični poremećaj. Dijagnoza i tretman*. Zagreb: Školska knjiga, d. d.
5. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju. Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
6. Igrić, Lj. (i sur.). (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga, d. d.
7. Jurković, D., Penić, A., Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), 132-153.
<https://hrcak.srce.hr/file/361872>
8. Kardum, A. (2008). Teleološke i metodičke pretpostavke i specifičnosti glazbene terapije za djecu s autizmom u odnosu prema glazbenoj kulturi u redovitoj školi. *Metodički ogleđi*, 15 (2008) 2, 87-95.
<https://hrcak.srce.hr/file/57578>
9. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu. Priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Kudek-Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18 (1) 71-86.
<https://hrcak.srce.hr/file/242873>

11. Kudek Mirošević, J., Rešetar, T. (2019). Razlike u primjeni strategija podrške za individualizirano poučavanje kod osnovnoškolskih učitelja. *Šk. vjesn.* 68 (1), 48-63.
<https://hrcak.srce.hr/file/335242>
12. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
13. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
14. Morling, E., O Connell, C. (2018). *Autizam. Podrška djeci i učenicima s pormećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Educa, Nakladno društvo, d.o.o.
15. Remschmidt, H., (2009). *Autizam. Pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Zagreb: Naklada Slap.
16. Stanić, I., Čošić, N., Anić-Ivičić, I., Globočnik, Žunac, A. (2018). *Komunikacijska strategija. S teškoćama do uspjeha*. Zagreb: Alfa.
17. SUZAH – Savez udruga za autizam Hrvatske.
<https://www.autizam-suzah.hr/>
18. Špelić, A., Košeto, M. (2011). Preparation of an autistic child for school. *Metodički obzori* 15 (7).
<https://hrcak.srce.hr/file/124614>
19. Zirić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
20. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica. Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

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

(vlastoručni potpis studenta)