

Odgojno-obrazovna inkluzija djece s poremećajima iz spektra autizma u osnovnoj školi

Drčić, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:147:484936>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-11**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MAGDALENA DRČIĆ

**ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA DJECE S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U
OSNOVNOJ ŠKOLI**

DIPLOMSKI RAD

Petrinja, srpanj 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MAGDALENA DRČIĆ

**ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA DJECE S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U
OSNOVNOJ ŠKOLI**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica rada:

prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Petrinja, srpanj 2024.

SADRŽAJ

SAŽETAK	
SUMMARY	
1. UVOD	1
2. DJECA S ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	2
2.1. ŠKOLOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	6
3. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA	7
3.1. POVIJEST AUTIZMA	8
3.2. VRSTE POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA	10
3.3. KARAKTERISTIKE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA	12
3.4. SPOSOBNOSTI DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA	13
4. UKLJUČIVANJE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U OSNOVNU ŠKOLU	14
4.1. UPIS DJECE U OSNOVNU ŠKOLU	15
4.2. PLANIRANJE PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNOJ ŠKOLI	16
4.2.1. METODIČKO-DIDAKTIČKI PRISTUPI RADU	16
4.2.2. IZRADA INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	18
4.2.3. STRATEGIJE PODRŠKE PRI UČENJU	20
5. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA	29
5.1. CILJ I SVRHA ISTRAŽIVANJA	29
5.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA	29
5.3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	29
5.3.1. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA	30
5.3.2. MJERNI INSTRUMENTI I NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA	30
5.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA – STUDIJA SLUČAJA	31
5.4.1. OPIS PSIHOFIZIČKOG FUNKCIONIRANJA UČENIKA I ULOGA RODITELJA	31
5.4.2. ULOGA UČITELJICE I VRŠNJAKA	32
5.4.3. ULOGA POMOĆNICE U NASTAVI	34
5.5. DISKUSIJA	35
5.5.1. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA	35
6. ZAKLJUČAK	37
LITERATURA	39
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	45

SAŽETAK

Sve veći broj učenika u osnovnim i srednjim školama ima dijagnozu poremećaja iz spektra autizma. Ovaj diplomski rad govori o inkluziji djece s poremećajima iz spektra autizma u osnovnim školama. Rad sadržava teorijski i istraživački dio. U teorijskom dijelu raspravlja se o djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njihovom školovanju. Također se daje povijesni pregled poremećaja iz spektra autizma i navode se različite vrste tih poremećaja. Opisane su karakteristike i sposobnosti djece s poremećajima iz spektra autizma te načini na koje se uključuju u redoviti sustav osnovnoškolskog obrazovanja. Istraživački dio rada prikazan je u obliku studije slučaja učenika četvrtog razreda redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj s poremećajem iz spektra autizma. Za analizu rezultata korištena je kvalitativna metoda uz pomoć upitnika konstruiranih za potrebe ovog istraživanja. Cilj istraživanja je ispitati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s poremećajem iz spektra autizma te ulogu dionika koji pružaju podršku učeniku.

Ključne riječi: *osnovnoškolsko obrazovanje, podrška okruženja, učenik s poremećajem iz spektra autizma, učenici s odgojno-obrazovnim potrebama*

SUMMARY

An increasing number of students in primary and secondary schools are being diagnosed with autism spectrum disorder. This thesis addresses the inclusion of children with autism spectrum disorders in primary schools. The thesis comprises both theoretical and research sections. The theoretical part discusses children with special educational needs and their schooling. It also provides a historical overview of autism spectrum disorders and lists the different types of these disorders. The characteristics and abilities of children with autism spectrum disorders are described, as well as the ways in which they are included in the regular primary education system. The research section of the thesis is presented in the form of a case study of a fourth-grade student in a regular primary school in the Republic of Croatia with autism spectrum disorder. A qualitative method was used for the analysis of the results, with the help of questionnaires constructed for the purposes of this research. The aim of the research is to examine the level of quality of educational inclusion for students with autism spectrum disorder and the role of stakeholders who provide support to the student.

Keywords: *environmental support, primary education, student with autism spectrum disorder, students with special educational needs*

1. UVOD

Tema ovoga rada je uključivanje djece s poremećajima iz spektra autizma (PAS) (u daljnjem tekstu PAS) u osnovnoškolsko obrazovanje. Autizam je rasprostranjena pojava koja ima značajan utjecaj na ljude diljem svijeta, bez obzira na rasu, kulturu ili ekonomski status. Podizanjem svijesti, edukacijom javnosti i stvaranjem inkluzivnih okruženja pruža se podrška osobama s autizmom i njihovim obiteljima.

Definicija i razumijevanje autizma su se razvijali kroz godine kroz rad različitih stručnjaka i istraživača. Autizam može imati različite utjecaje na okolinu pojedinca, uključujući članove obitelji, prijatelje, nastavnike i kolege. Postoje brojni pristupi liječenju i intervencijama u području autizma, uključujući međuljudske, obrazovne i biomedicinske, s različitim stupnjevima dokaza i teorijske potpore (Bobić Gece, Jeličić & Vukić, 2015).

Inkluzija djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole provodi se diljem svijeta i predmet je kontinuiranih istraživanja i rasprava posljednjih desetljeća. Takvo uključivanje svakako je povećalo broj pozitivnih odnosa među djecom bez teškoća u razvoju i onih s teškoćama. Istraživanja do sada uglavnom ukazuju na slabu integraciju djece s razvojnim poteškoćama među njihovim vršnjacima. Niži društveni status može imati značajan utjecaj na stvaranje prijateljstva kao ključnog odnosa među vršnjacima (Žic-Ralić & Ljubas, 2013).

Diplomski rad počinje teorijskim dijelom u kojem se obrađuje povijest, obilježja, mogući uzroci i dijagnosticiranje autizma. Nastavak rada prikazuje kako se provodi uključivanje djece s PAS-om u redovno osnovnoškolsko obrazovanje, koje izazove to donosi i kako se planira podrška djeci s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi.

Istraživački dio rada bavi se pitanjima odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om. Učiteljica, pomoćnica u nastavi i roditelji dječaka iznose svoja dosadašnja iskustva u radu s njim, poteškoće na koje nailaze tijekom školovanja te kako se dječak ponaša u svakodnevnom životu.

2. DJECA S ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) (u daljnjem tekstu: Zakon), učenici s teškoćama (članak 65.) su podijeljeni kako slijedi:

1. Učenici s teškoćama u razvoju
2. Učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
3. Učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima

Tablica 1: Osobine učenika s teškoćama

Učenici s teškoćama u razvoju	suočavaju se s ograničenjima u potpunom i jednakom sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu.
Učenicima s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima	poteškoće nastaju u međudjelovanju s odgojno-obrazovnim okruženjem ili su posljedica prisutnosti faktora rizika, koji proizlaze iz osobnih karakteristika učenika ili obilježja njihovog socijalnog okruženja.
Učenici koji se nalaze u nepovoljnom položaju i imaju teškoće	suočavaju se s izazovima u ispunjavanju odgojno-obrazovnih zahtjeva, u komunikaciji s vršnjacima, odnosu s odraslima i samima sobom. Ovi izazovi primarno su uvjetovani socijalnim, odgojnim, kulturalnim i ekonomskim socijalnim, jezičnim, ekonomskim i kulturalnim čimbenicima.

Pojam „djeca s teškoćama u razvoju“ često se koristi kao sinonim za „djeca s posebnim potrebama“ zbog nedostatka upućenosti u terminologiju (Martinović, 2020). Ovi učenici mogu imati tjelesne, mentalne, intelektualne ili osjetilne poteškoće, kao i funkcionalne poremećaje, a ponekad i kombinaciju nekoliko vrsta oštećenja (tablica 2).

Tablica 2: Vrste teškoća u razvoju:

Vrste teškoća u razvoju su:

- oštećenja vida,
- oštećenja sluha,
- oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju,
- razvojne teškoće učenja,
- motorički poremećaji i kronične bolesti,
- intelektualne teškoće,
- deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD),
- poremećaj u ponašanju,
- poremećaj iz spektra autizma.

Takvi razvojni poremećaji obuhvaćaju raznoliku skupinu kroničnih stanja koja utječu na različite aspekte djetetovog funkcioniranja. Ovi poremećaji se javljaju početkom djetetova razvoja i ostaju prisutni tijekom cijelog života. Nažalost, brojna istraživanja ukazuju na nisku razinu prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u skupine svojih vršnjaka (Žic-Ralić & Ljubas, 2013).

Djeca s teškoćama u usvajanju znanja zahtijevaju odgojno-obrazovnu podršku, a cilj te podrške trebao bi biti njihov daljnji pozitivan razvoj. Njihovi problemi nastaju zbog interakcije između učenika i školskog okruženja, gdje se pojavljuju faktori rizika koji potječu iz osobnih karakteristika djece ili obilježja njihovog šireg socijalnog okruženja. Čimbenici rizika u socijalnom okruženju djeteta su:

- Nasilje u obitelji (fizičko, emocionalno, seksualno)
- Socioekonomski problemi (siromaštvo, nezaposlenost ili financijska nestabilnost obitelji)
- Neodgovarajući roditeljski nadzor
- Razvod ili konflikt među roditeljima
- Nasilje u školi te negativni utjecaji vršnjaka
- Diskriminacija i nesigurno stambeno okruženje

Bilo da je riječ o darovitosti ili već uočenim poteškoćama, daroviti učenici s teškoćama često se suočavaju s preprekama u postizanju odgovarajućih obrazovnih ciljeva. Stoga je od iznimne važnosti prepoznati ove učenike i poticati razvoj njihovih talenata. Na primjer, učenik može imati izražene poteškoće u socijalnoj komunikaciji, ali istovremeno biti nadaren u drugim područjima. Učitelji i stručni suradnici u školi trebaju biti svjesni takvih situacija i prilagođavati pristup prema tim učenicima.

„Posebne obrazovne potrebe“ je termin koji opisuje djecu ili mlade ljude s poteškoćama u učenju koji zahtijeva posebne obrazovne mjere. Uključivanje djece s teškoćama u razvoj u redoviti obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj razvilo se tijekom posljednjih nekoliko desetljeća. U hrvatskim stručnim krugovima, koncepti integracije i inkluzije usko su povezani, a odnose se na integraciju djece s teškoćama u redoviti obrazovni sustav na temeljito različite načine, s različitim vizijama i razumijevanjima procesa.

Integracija djece s posebnim obrazovnim potrebama u redoviti sustav započela je 70-ih godina 20. stoljeća diljem svijeta, dok se pojam inkluzije pojavio sredinom 90-ih godina (Skočić Mihić i sur., 2011). U Republici Hrvatskoj, proces integracije započeo je 1980. godine. Danas, integracija i inkluzija smatraju se sličnim pojmovima jer se razlika između njih ne shvaća značajno (Hrnjica, 2007).

Inkluzivno obrazovanje uključuje prilagodbu kurikuluma, metoda poučavanja i resursa kako bi se zadovoljile individualne potrebe učenika. To može obuhvaćati dodatnu podršku u učionici, individualne ili grupne terapije, prilagođene materijale ili tehnologiju, kao i suradnju s roditeljima i stručnjacima za podršku.

Inkluzija se smatra ključnim korakom prema stvaranju društva koje cijeni raznolikost i osigurava jednakost mogućnosti za sve svoje članove (tablica 3).

Tablica 3: Ključni principi inkluzivnog obrazovanja (Karamatić Brčić M., 2011)

Prihvatanje različitosti:	Cijenjenje i slavljenje različitosti među učenicima.
Pristupačnost:	Osiguravanje fizičke, emocionalne i intelektualne pristupačnosti za sve učenike.
Prilagođeni pristup	Prilagođavanje obrazovanja kako bi se uvažile individualne potrebe pojedinca.
Suradnja i podrška:	Suradnja između učitelja, roditelja, stručnjaka i učenika kako bi se osigurala podrška i uspjeh za sve.



Slika 1: Inkluzivno obrazovanje (Cerić, 2004)

Ostvarenje obrazovne inkluzije zahtijeva sustavno ulaganje u obrazovni sustav. Kako bi se osigurale mogućnosti za uspješan odgoj i obrazovanje različitih društveno marginaliziranih grupa (djeca iz manjinskih zajednica, kulturno deprivirane i odbacivane grupe, djeca s teškoćama u razvoju), inkluzija se u suvremenoj pedagoškoj literaturi dosljedno opisuje kao poželjna ideologija obrazovanja i odgoja (Romstein & Sekulić-Majurec, 2015).

2.1. ŠKOLOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Školovanje djece s teškoćama u razvoju zahtijeva sustavan i prilagođen pristup kako bi svako dijete dobilo podršku i obrazovanje koje odgovara njegovim potrebama. Često se ističe sličnost između poremećaja pažnje s hiperaktivnošću (ADHD) i darovitosti, ali dok se jedan dijagnosticira kao invaliditet, drugi se smatra darom (Skolnick, 2017).

Studijski programi koji ne uključuju pripremu za rad s djecom s teškoćama predstavljaju ozbiljan propust, s obzirom na to da su inkluzivnost i podrška svim učenicima ključni elementi suvremenog obrazovanja.

Nedostatak znanja i vještina učitelja za rad s učenicima s teškoćama u učenju i emocionalnim teškoćama može imati ozbiljne posljedice, uključujući nedostatak podrške, neadekvatno razumijevanje njihovih potreba te poteškoće u pružanju odgovarajuće intervencije. Dio djece ima specifične, individualno uvjetovane potrebe, za koje je potrebno dodatno usavršavanje u radu s njima (Vlah & Rašković, 2014).

Ovi nalazi ukazuju na potrebu za unapređenjem obrazovanja učitelja kako bi bili bolje pripremljeni za rad s raznolikim skupinama učenika. To može obuhvatiti poboljšanje kurikuluma obrazovnih programa za učitelje, dodatne edukacije i seminare o radu s učenicima s posebnim potrebama te veći naglasak na inkluzivnom obrazovanju tijekom obrazovanja budućih učitelja.

Ova saznanja također mogu potaknuti promjene u obrazovnoj politici kako bi se osiguralo da su resursi i podrška dostupni učiteljima radi poboljšanja kvalitete obrazovanja za sve učenike, uključujući one s posebnim potrebama.

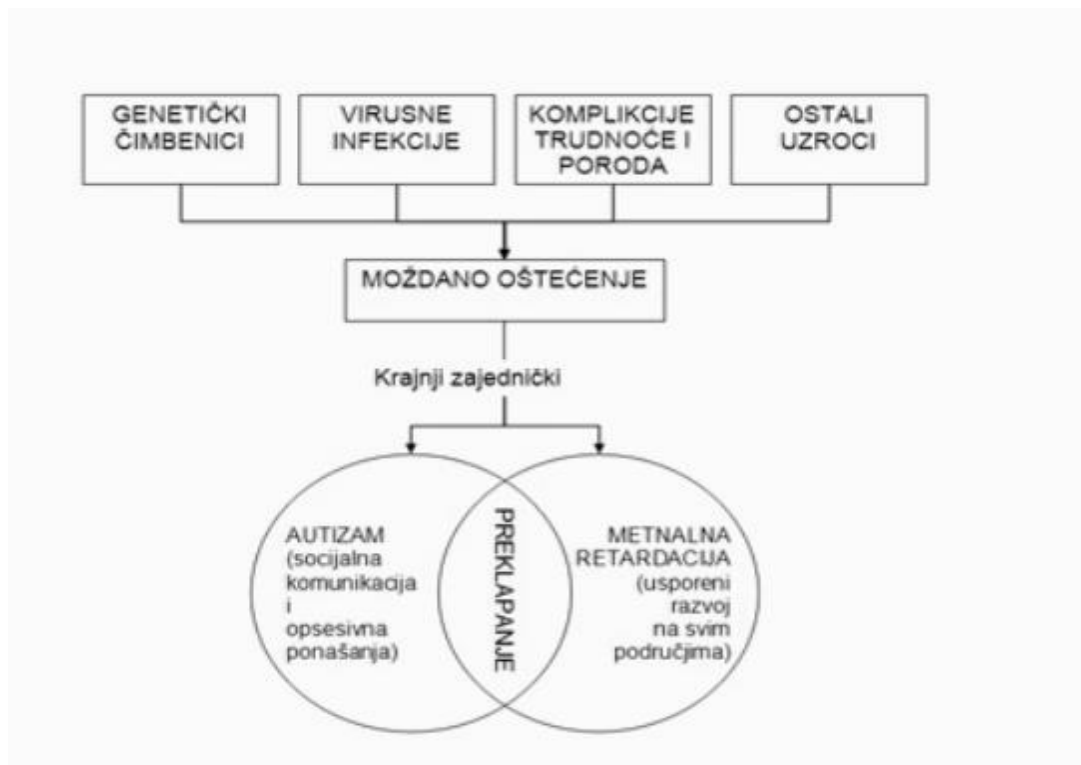
3. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA

Poremećaj iz spektra autizma je neurobiološki poremećaj koji proizlazi iz razlika u funkcioniranju mozga. Osobe s ovim poremećajem često se suočavaju s izazovima u socijalnoj komunikaciji i interakciji te pokazuju ograničena i ponavljajuća ponašanja ili interese. Također, mogu imati varijacije u načinu učenja, kretanja ili usmjeravanja pažnje. Važno je napomenuti da i ljudi bez PAS-a mogu pokazivati neke od navedenih simptoma. Dijagnoza PAS-a može predstavljati emocionalnu traumu za roditelje (Kosić i sur., 2021).

Naše razumijevanje autizma i njegova definicija su se mijenjali tijekom vremena, a ta evolucija i dalje traje. Ranije dijagnoze, podrška i veće uvažavanje doprinijeli su boljem razumijevanju raznolikosti unutar populacije osoba s autizmom.

Autizam je neurobiološki uvjetovan poremećaj koji karakterizira trojstvo simptoma (Morling & O'Connell, 2018). Autizam često prati osjetljivost na podražaje, bilo da je riječ o smanjenoj (hipoosjetljivost) ili pojačanoj (hiperosjetljivost) reakciji na njih. Osim toga, postoje i implikacije koje se odnose na motivaciju i generalizaciju. Poznato je da ovaj doživotni poremećaj može zahvatiti osobe s različitim razinama sposobnosti, a mnoge od njih mogu imati i dodatne posebne odgojno-obrazovne potrebe.

Ovaj poremećaj prožima različite aspekte razvoja i može se razlikovati u manifestaciji i intenzitetu kod svake osobe tijekom života (Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku PSA, 2015) (slika 2).



Slika 2: Prikaz zajedničkog djelovanja mogućih različitih uzročnih čimbenika na nastanak poremećaja iz spektra autizma (prema Baron-Cohen & Bolton, 1993)

3.1. POVIJEST AUTIZMA

Povijest autizma privlači brojne studije. Prije više od pola stoljeća, pronađeni su neki odgovori na pitanje o uzrocima ovog razvojnog poremećaja, no stvoreni su i mitovi koji i danas oblikuju pristupe mnogih stručnjaka u liječenju autističnih osoba.

Prvi znanstveno zabilježeni slučaj iz područja autizma u povijesti bio je divlji dječak iz Aveyrona po imenu Victor, koji je donesen u civilizaciju nakon što je pronađen u šumi na jugu Francuske. Liječnik Jean Gaspard Itard opisao je njegov slučaj 1801. godine, pokušavajući ga neuspješno naučiti govoriti. Tada se vjerovalo da je dječak imao disharmoničan razvoj osjetilnog aparata, koji bi uz odgovarajuću stimulaciju okoline mogao postići skladno funkcioniranje. Međutim, danas se smatra da je dječak vjerojatno imao PAS (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

Početak 20. stoljeća, psihijatar Eugen Bleuler (1911) razvio je pojam autizma kako bi opisao jedan od osnovnih simptoma shizofrenije. Kasnije su psihijatar Leo Kanner (1943) i

pedijatar Hans Asperger (1944) opisali PAS u djece. Premda su djeca s PAS-om opisana na način koji se razlikuje od Bleulerovog koncepta, pojam autizma je ostao u uporabi zbog široke prihvaćenosti u svijetu (Richards, Platt & Weber, 1985).

Tijekom 20. stoljeća, autizam je postao poznatiji među stručnjacima i širom javnošću. Prvi put se pojavljuje u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti (ICD) 1943., a zatim i u Dijagnostičkom i statističkom priručniku mentalnih poremećaja (DSM) 1980. godine (slika 3).

ICD 10	DSM - IV
Dječji autizam	Autistični poremećaj
Atipični autizam	Pervazivni razvojni poremećaj ne drugačije određen (PDD NOS)
Rettov sindrom	Rettov poremećaj
Drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu	Dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu
Hiperaktivni (overactive disorder) poremećaj sa mentalnom retardacijom i stereotipnim pokretima	Nema korespondirajuće kategorije
Aspergerov sindrom	Aspergerov poremećaj
Drugi pervazivni razvojni poremećaj	Pervazivni razvojni poremećaj ne drugačije određen (PDD NOS)
Pervazivni razvojni poremećaj, neodređeni	Pervazivni razvojni poremećaj ne drugačije određen (PDD NOS)

Slika 3: Korespodencija klasifikacija pervazivnih razvojnih poremećaja prema ICD10 i DSMIV (prema Blažević i sur., 2006)

3.2. VRSTE POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Povijesno gledano, prema četvrtom izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika duševnih poremećaja (DSM-IV) Američke psihijatrijske udruge iz 1994. godine, PAS je bio opisan kao skupina neurorazvojnih pervazivnih poremećaja:

- autistični poremećaj,
- Aspergerov poremećaj,
- Rettov poremećaj,
- pervazivni razvojni poremećaj koji nije drukčije specificiran (PDD-NOS) i
- dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu.

DSM-IV je pružao standardiziranu dijagnozu mentalnih poremećaja, olakšavajući komunikaciju među stručnjacima i pružanje odgovarajuće terapije i podrške pojedincima s mentalnim poremećajima.

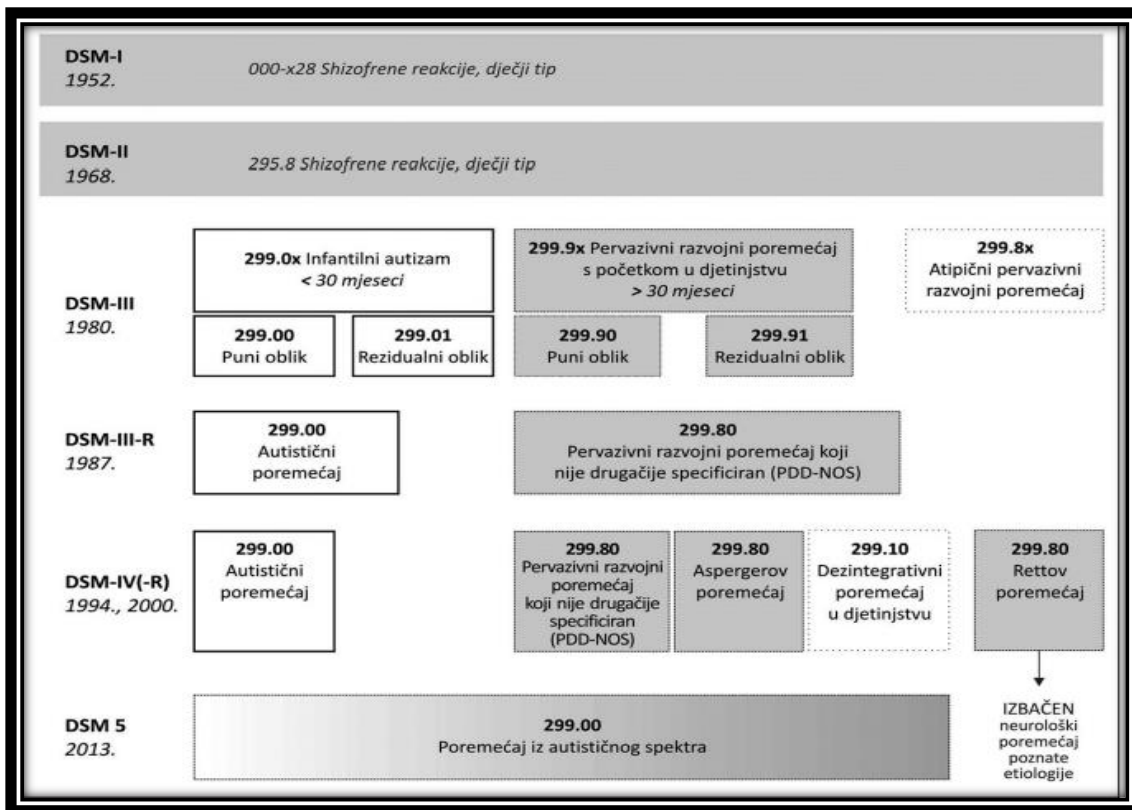
DSM-5, izdanje Američke psihijatrijske udruge iz 2014. godine, donijelo je značajne promjene ne samo u dijagnostičkim kriterijima, već i u strukturi klasifikacije poremećaja. Svi ranije navedeni poremećaji sada se smatraju jednom zajedničkom kategorijom - PAS. Unutar ove kategorije, položaj pojedinca u spektru preciznije je određen naznačenom težinom poremećaja, koja se može klasificirati kao PAS stupnja 1, stupnja 2 ili stupnja 3.

Glavne preinake i ažuriranja u DSM-5 uključuju:

1. **Uvođenje spektra poremećaja autističnog spektra (ASD):** Umjesto pojedinačnih dijagnoza kao što su autizam, Aspergerov sindrom i poremećaj neprozirnosti, DSM-5 uvodi jedinstveni spektar poremećaja autističnog spektra.
2. **Revidirani kriteriji za neke poremećaje:** Dijagnostički kriteriji za neke poremećaje su revidirani kako bi se bolje odrazili razvoj znanja i istraživanja u području mentalnih poremećaja.
3. **Dodane su nove dijagnoze:** DSM-5 uključuje nekoliko novih dijagnoza, uključujući poremećaj opsesivno-kompulzivnog spektra, dismorfni poremećaj tijela, disfunkcionalnu regulaciju emocija, poremećaj hiperaktivnosti s manjkom pažnje i drugo.

4. **Promjene u organizaciji:** Organizacija DSM-5-a revidirana je kako bi se bolje odrazile povezanosti između različitih poremećaja i kako bi se pojednostavila navigacija po priručniku.
5. **Kulturalne i kontekstualne promjene:** DSM-5 sadrži i veću osjetljivost na kulturne i kontekstualne varijable koje mogu utjecati na manifestaciju i dijagnosticiranje mentalnih poremećaja.

Za razliku od trenda smanjenja broja dijagnostičkih kategorija u DSM-u (slika 4), trenutačno važeća Međunarodna klasifikacija bolesti (MKB-10) razlikuje čak osam vrsta pervazivnih razvojnih poremećaja. Međutim, u novoj verziji MKB klasifikacije očekuje se smanjenje broja kategorija, jer radna verzija MKB-11 predviđa spajanje većeg broja poremećaja u jednu kategoriju pod nazivom PAS, s potkategorijama povezanim s mogućim pridruženim poteškoćama.



Slika 4: Promjene dijagnostičkih kategorija tijekom vremena (Cepanec M., Šimleša S, Stošić J., 2015)

3.3. KARAKTERISTIKE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Prema DSM-IV, autizam se karakterizira izrazito abnormalnim ili oštećenim razvojem socijalnih interakcija i komunikacije, te ograničenim brojem aktivnosti i interesa. Ovi simptomi variraju ovisno o razvojnog stupnju djeteta i njegovoj kronološkoj dobi. Kanner je opisao nekoliko ključnih obilježja autizma, uključujući nemogućnost uspostavljanja normalnih kontakata s okolinom, zaostajanje u razvoju, nekomunikativnu upotrebu govora, smanjenje mašte itd.

Većina djece s PAS-om ima neki oblik intelektualnog oštećenja. Jedna od karakteristika ovog poremećaja je nemogućnost prepoznavanja emocija drugih ljudi. Djeca s PAS-om često ne mogu prepoznati osjećaje drugih (tuga, ljutnja, sreća, bijes), nemaju suosjećanja i vole vrijeme provoditi sami, bez prijatelja (Šimleša, 2017).

Djeca s PAS-om su često slabo osjetljiva na dodir i bol. Na jake zvukove reagiraju pokrivanjem ušiju, dok na jake izvore svjetlosti zatvaranjem očiju, što ukazuje na preferiranje osjeta mirisa i okusa u odnosu na vid i sluh (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010). Beck-Dvoržak, začetnica dječje psihijatrije u RH, istaknula je potencijalne simptome ranog otkrivanja autizma (problemi sa spavanjem, dojenjem, odbijanje privijanja uz roditelje, nezainteresiranost za igru, preosjetljivost na zvukove, kašnjenje u razvoju govora, izostanak karakterističnog straha od nepoznatih osoba sa sedam mjeseci). Jedan od najvažnijih simptoma je nedostatak kontakta očima (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

Djeca s PAS-om osjećaju strah koji pokazuju znakovima poput: znojenja, bljedila kože, drhtanja tijela, lupanja srca i ubrzanog disanja. U trenucima straha dijete može vrištati, tražiti zaštitu ili ju u panici odbijati te bježati glavom bez obzira. Kad dođe do takvih situacija najbolje je dijete nježno primiti i zagrliti, izbjegavajući previše priče koja ga može dodatno uznemiriti. Najvažnije je u takvim situacijama ne pokazivati grubost prema djetetu (Nikolić, 1992). Da nešto s njihovim djetetom nije u redu roditelji često rano uočavaju jer dijete ne prati roditelje po kući i izbjegava tjelesne kontakte. Dijete s PAS-om izbjegava socijalne situacije što vrlo često rezultira frustracijom i neprimjerenim reakcijama (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

Djeca koja pate od PAS-a često se suočavaju s izazovima u razumijevanju apstraktnih i generaliziranih pojmova. Većina njih ne razvija ekspresivni govor u istom tempu kao zdrava

djeca do kraja prve godine te se suočavaju s problemima u neverbalnoj komunikaciji. Neka djeca s PAS-om ponavljaju posljednje riječi ili čak cijele rečenice iz razgovora izvan konteksta, bez jasne svrhe komunikacije. Prema Lotterovom istraživanju iz 1967., 19% djece s PAS-om nije razvilo govor, dok kod 31% govor nije funkcionalan za komunikaciju. Osim što je njihov govor često oskudan sadržajem, primjećuju se i odstupanja u ritmu, intonaciji, visini i naglasku, što može dati dojam da dijete komunicira bez emocija. Također, djeca s PAS-om često imaju problema s čitanjem; iako neka od njih nauče tehniku čitanja, nikada to neće raditi spontano ili s uživanjem, već će to doživljavati kao obvezu. Također, često inzistiraju na rutini i teško prihvaćaju promjene. S obzirom na raznoliku kliničku sliku djece s PAS-om, postavljanje točne dijagnoze može biti izazovno, ali istraživanje uzroka može pomoći u razumijevanju i rješavanju brojnih nedoumica (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

3.4. SPOSOBNOSTI DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Osobe s PAS-om koje pokazuju izuzetne sposobnosti u određenim područjima često se nazivaju savantima ili autističnim savantima (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010). Iako su nekad bile rijetkost, danas je poznato mnogo takvih pojedinaca. Hill je 1974. godine definirao savante kao osobe s intelektualnim oštećenjem koje iskazuju jednu ili više sposobnosti iznad prosječnih očekivanih razina. Oni mogu pokazivati visoke sposobnosti u područjima poput pamćenja, matematike, umjetnosti, glazbe, izračunavanja kalendara, mehaničkih vještina i drugih. Naziv „idiot-savant“ nije bio prihvatljiv roditeljima, pa je Goodman 1972. godine uveo termin autistični savant. Bernard Rimland, istaknuti istraživač u ovom području, sam je bio roditelj dječaka s PAS-om s posebnim talentom za slikarstvo.

Nalazi kod djece s PAS-om s talentima često pokazuju povišenu razinu serotonina u krvi, što je suprotno od djece koja iskazuju samo simptome autizma. Istraživanja Hill-a i Rimland-a sugeriraju da su posebne sposobnosti češće kod dječaka. Goddard je otkrio da su te sposobnosti uvjetovane genetski te da bi ta djeca bila nadarena čak i da nemaju autizam. Talenti kod djece postaju očitiji oko druge godine, a najkasnije do treće godine, dosežući vrhunac za godinu-dvije. Kako vrijeme prolazi, razvijaju se i druge vještine, što često dovodi do smanjenja intenziteta tih posebnih sposobnosti. Prema Hill-ovom izvješću, osobe s talentima pokazuju razlike na WECHSLER-ovim subtestovima u usporedbi s osobama s PAS-

om i intelektualnim oštećenjem bez posebnih sposobnosti, postizući bolje rezultate u područjima kao što su informiranost, aritmetika, kratkoročno pamćenje i slaganje Kohsovih kocaka. Hill klasificira osobe s posebnim sposobnostima u tri glavne podskupine: prva uključuje one s izvanrednim pamćenjem i sposobnošću izračunavanja kalendara, druga obuhvaća osobe s glazbenim talentom, dok treću čine umjetnički nadarene osobe (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

Posebne sposobnosti djece s PAS-om još uvijek nisu u potpunosti objašnjene, a postoje različite hipoteze o razvijanju tih sposobnosti. Rimland je predložio da zdrave osobe mogu usmjeravati pozornost na sitne detalje ili na šire područje, dok osobe s PAS-om fokusiraju pozornost na usko područje. Zbog stalne autostimulacije i vježbe iz tog fokusa razvija se njihov talent. Druga hipoteza povezuje razvoj talenta s povećanom ulogom subdominantne (desne) moždane hemisfere kod osoba s autizmom. Zbog genetskog oštećenja dominantne (lijeve) moždane hemisfere, osobe s PAS-om imaju poteškoća s usmjeravanjem pozornosti, ograničenim interesima i oštećenim mnogim kognitivnim funkcijama. Subdominantna (desna) hemisfera ima zadatak preuzeti mnoge funkcije koje su ograničene, od kojih se jedna ili više njih u neke djece razvije u talent (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010).

Važno je napomenuti da, iako su ove sposobnosti izvanredne, autistički savanti često imaju izazove u socijalnim interakcijama, komunikaciji ili drugim područjima funkcionalnosti. Ovi primjeri pokazuju širinu spektra autizma i raznolikost pojedinaca unutar autističke populacije.

4. UKLJUČIVANJE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U OSNOVNU ŠKOLU

U prošlosti su djeca s PAS-om često bila smještena u posebne ustanove za djecu s intelektualnim izazovima jer se smatralo da im je nemoguće pružiti adekvatno obrazovanje (Bouillet, 2010). U mnogim zemljama, obrazovni sustavi nisu imali prikladne resurse ili strategije za uključivanje djece s autizmom u redovne škole ili pružanje specijalizirane podrške unutar standardnih razreda. Stoga su mnoga djeca s autizmom bila segregirana i odvojena od druge djece u specijaliziranim ustanovama.

Ova segregacija imala je negativne posljedice jer nije uzimala u obzir individualne potrebe i sposobnosti djece s autizmom. Također je pridonosila društvenoj stigmi i ograničavala njihov pristup obrazovanju i drugim sredstvima koji bi im mogli pomoći u razvoju i integraciji u društvo (Borak, 2021).

Mnogi stručnjaci naglašavaju nedostatak pripremljenosti predškolskih ustanova za inkluzivna okruženja i nedovoljno razumijevanje potreba djece s teškoćama. Nedostatak odgovarajućeg osposobljavanja i usavršavanja odgajatelja dodatno otežava uključivanje djece s autizmom u predškolske programe (Popčević, Ivšac Pavliša & Šimleša, 2015). Stoga je važno da djeca s PAS-om, kao i druga djeca s teškoćama u razvoju, budu integrirana u redovne predškolske i školske ustanove, uz uzimanje u obzir individualnih potreba svakog djeteta (Bouillet, 2010).

Integracija djece u redovne programe obrazovanja zahtijeva primjenu prilagođenih didaktičko-metodičkih pristupa kako bi se omogućilo učinkovito učenje i razvoj. Cilj je postići inkluziju koja podrazumijeva aktivno uključivanje djece u sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa gdje su djeca aktivni sudionici, a ne samo primatelji informacija (Bouillet, 2010). Međutim, da bi ova inkluzija bila uspješna, važno je da odgajatelji i učitelji kontinuirano nadograđuju svoje vještine i znanja za rad s djecom s PAS-om. Također je ključno osigurati da se ova djeca osjećaju sigurno, prihvaćeno i podržano (Zrilić, 2011).

4.1. UPIS DJECE U OSNOVNU ŠKOLU

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2023), na kraju školske godine 2021./2022. godine djelovalo je 883 osnovnih škola (uključujući matične i samostalne), koje su imale 1101 područnu školu ili odjel. Tijekom proteklog četvrt stoljeća, zabilježen je kontinuirani pad broja učenika u osnovnim školama, dok je 71,6% tih škola organiziralo prehranu.

Na kraju školske godine 2021./2022., broj osnovnih škola, razrednih odjela i učenika nije se značajno promijenio u usporedbi s prethodnom školskom godinom. Udio učenika iznosio je 48,7%. Iako se broj učenika nije bitno promijenio, kontinuirani pad zabilježen je već četvrt stoljeća. Državnih osnovnih škola koje su organizirale prehranu bilo je 71,3%, dok su sve privatne osnovne škole imale organiziranu prehranu.

Odnos učitelja i učenika u redovitom obrazovanju bio je 1 : 8,7 u toj školskoj godini, dok je u obrazovanju djece i mladeži s teškoćama u razvoju taj omjer iznosio 1 : 1,8. Žene su činile 82,0% populacije učitelja u redovitom obrazovanju.

Kao što vrijedi u dječjim vrtićima, isto pravilo se primjenjuje i u redovnim osnovnim školama: da bi inkluzivno obrazovanje bilo korisno za dijete s teškoćama u razvoju, potrebno je osigurati odgovarajuće uvjete. To podrazumijeva korištenje specifičnih metoda unutar individualiziranog pristupa, uz pretpostavku da se nastava za sve učenike može nesmetano odvijati (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010). S obzirom na složene odgojno-obrazovne potrebe učenika s PAS-om, nužno je osigurati stručnu podršku. Učitelj mora biti adekvatno pripremljen za rad s takvim učenikom, što znači da mora posjedovati osnovno znanje o autizmu i znati ga primijeniti u nastavnom procesu. Uz to, učitelj mora biti emotivno stabilan, motiviran za cjeloživotno obrazovanje, sposoban poučavati s ljubavlju, te imati razvijene socijalne vještine za suradnju s roditeljima, stručnim suradnicima i ostalim specijalistima (Zrilić, 2011). Prema Bujas Petković i Frey Škrinjar (2010), učeniku s PAS-om je također potrebna podrška pomoćnica u nastavi te je ključna podržavajuća okolina sastavljena od ostalih učenika i njihovih roditelja.

4.2. PLANIRANJE PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNOJ ŠKOLI

Planiranje podrške za djecu s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi zahtijeva sveobuhvatan pristup koji obuhvaća pedagoške, psihološke, medicinske i socijalne aspekte.

4.2.1. Metodičko-didaktički pristupi radu

Metodičko-didaktički pristupi u radu s djecom s teškoćama u razvoju fokusiraju se na metode i tehnike učenja prilagođene specifičnim potrebama te djece. Ovi pristupi obuhvaćaju raznolike strategije i tehnike kako bi se omogućilo što efikasnije učenje i razvoj djece s teškoćama. Neki od tih metodičko-didaktičkih pristupa uključuju:

- Individualizacija nastavnog pristupa: Ovaj pristup podrazumijeva prilagodbu nastavnih metoda, materijala i aktivnosti prema individualnim potrebama i

sposobnostima svakog djeteta. Osnovna ideja je pružiti svakom djetetu priliku za učenje na način koji odgovara njihovim specifičnim potrebama

- Diferencijacija nastave: Diferencijacija uključuje prilagodbu nastavnog sadržaja, metoda i procjena kako bi se odgovorilo na različite stilove učenja i razine sposobnosti djece u razredu. Ovim pristupom se omogućuje svakom djetetu da radi na svojoj razini i postigne uspjeh.
- Upotreba vizualnih pomagala: Vizualna pomagala poput grafikona, slika, dijagrama i kartica mogu biti korisna u podršci učenju djece s teškoćama. Ova pomagala mogu olakšati razumijevanje, organizaciju informacija i praćenje zadataka.
- Primjena multisenzornih metoda: Multisenzorni pristupi uključuju korištenje različitih osjetilnih kanala (vid, sluh, dodir, pokret) kako bi se olakšalo učenje i razumijevanje. Ovaj pristup može biti posebno koristan za djecu koja imaju teškoće u jednom ili više osjetilnih kanala.
- Korištenje tehnologije: Tehnološka sredstva poput računala, tableta i specijaliziranih programa mogu biti korisna u podršci učenju djece s teškoćama. Ova sredstva omogućuju prilagodbu materijala, interakciju s učiteljima i samostalno učenje na način koji odgovara potrebama djeteta.
- Podrška kroz igru i aktivnosti: Interaktivne igre i aktivnosti mogu biti učinkovit način za poticanje učenja i razvoja kod djece s teškoćama. Kroz igru, djeca mogu razvijati vještine komunikacije, socijalne vještine, motoričke sposobnosti i kognitivne funkcije.

Ovi su pristupi često integrirani i kombinirani kako bi se osiguralo sveobuhvatno i individualizirano učenje za svako dijete s teškoćama u razvoju (tablica 4). Važno je da učitelji i stručnjaci za podršku djeci s teškoćama budu fleksibilni i prilagodljivi te kontinuirano prilagođavaju svoje metode i pristupe prema potrebama djece.

Tablica 4. Postupci prilagođavanja (Ivančić & Stančić, 2002)

PERCEPTIVNO	SPOZNAJNO	GOVORNO	PRILAGOĐAVANJE ZAHTJEVA
slike shematski prikazi, crteži	uvođenje u postupak	izražajnost	stupnjevito pružanje pomoći
izdvajanje bitnog	planiranje teksta	razgovjetnost	vrijeme rada
izostavljanje suvišnih detalja	sažimanje teksta	razumljivost	način rada – pojedinačno zadavanje zadataka
oblikovanje tiska (uvećanje/podebljavanje/podcrtavanje teksta)	semantičko pojednostavljivanje sadržaja	usmjeravanje pažnje	provjera znanja – samo usmena, češće provjere znanja
razmak između riječi, rečenica, redaka,	predočavanje sadržaja na pregledan način		aktivnost – zajedničko planiranje
razni oblici isticanja u tekstu	perceptivno / zorno potkrepljenje		
prostor za čitanje/pisanje			

4.2.2. Izrada individualiziranog kurikuluma

Prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (2021), izrada individualiziranog kurikuluma za rad s djecom s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi bitna je kako bi se osigurala prilagođena podrška i omogućilo svakom djetetu da postigne svoj puni potencijal. Koraci koje bi trebalo slijediti pri izradi individualiziranog kurikuluma:

- Procjena djetetovih potreba: Prvi korak je svakako provesti temeljitu procjenu djetetovih potreba, sposobnosti, interesa i preferencija. To uključuje medicinski pregled, ocjenu razvojnih područja, provođenje testiranja kognitivnih i akademskih sposobnosti te procjenu socijalnih, emocionalnih i motoričkih vještina.
- Postavljanje ciljeva: Na temelju procjene određuju se specifični ciljevi i očekivanja za dijete. Ciljevi bi trebali biti jasni, mjerljivi, ostvarivi, relevantni i vremenski

ograničeni te bi se trebali odnositi na sve aspekte djetetovog razvoja, uključujući akademske postignuća, socijalne vještine, komunikaciju i samostalnost.

- Prilagodba nastavnog sadržaja: Razmatra se prilagodba na postojeći nastavni sadržaj kako bi odgovarao individualnim potrebama i interesima djeteta. To može uključivati prilagodbu razine složenosti, korištenje vizualnih pomagala, prilagodbu tempa ili ponovnu izradu materijala prema djetetovim interesima.
- Izrada prilagođenih nastavnih materijala: Ako je to potrebno, izrađuju se ili prilagođavaju nastavni materijali kako bi odgovarali djetetovim potrebama. To uključuje izradu posebnih radnih listova, upotrebu prilagođenih knjiga ili stvaranje interaktivnih igara ili aktivnosti.
- Implementacija individualiziranog plana podrške: Osigurava se da nastavno osoblje i svi relevantni sudionici budu upoznati s individualiziranim kurikulumom i planom podrške. To uključuje učitelje, stručnjake za podršku, roditelje i ostalo osoblje škole. Svi bi trebali biti uključeni u implementaciju i podršku djetetu u postizanju svojih ciljeva.
- Kontinuirano praćenje i evaluacija: Redovito praćenje napretka djeteta prema postavljenim ciljevima i prilagođavanje plana podrške prema potrebi. Evaluira se učinkovitost individualiziranog kurikuluma i provjerava jesu li postavljeni ciljevi ostvarivi i relevantni za djetetov napredak.
- Suradivanje roditelja i stručnjaka: Održavanje otvorene komunikacije između ljudi usko povezani uz odgoj djeteta kako bi dijelili informacije, dobili povratne informacije i osigurali dosljednu podršku između škole i doma. Osobito je važno suradivanje s ostalim stručnjacima da se djetetu pruži sveobuhvatna podrška

Kreiranje individualiziranog kurikuluma za djecu s teškoćama u razvoju zahtijeva timski pristup, kontinuirano praćenje i fleksibilnost kako bi se osiguralo da se svakom djetetu pruži najbolja moguća podrška za postizanje njegovih ciljeva i uspjeh u obrazovanju.

4.2.3. Strategije podrške pri učenju

Inkluzivni pristup ima za cilj pronaći načina za razvoj aktivnijeg, inovativnijeg i fleksibilnijeg poučavanja (Stubbs, 2008). Stoga se učitelji fokusiraju na pružanje odgovarajuće podrške u radu s učenicima s teškoćama kako bi im mogli omogućiti potpuni inkluzivni odgoj i obrazovanje. Kontinuirano se provodi inkluzija, fokusirana na implementaciju strategija podrške prilagođenih potrebama učenika (Karamatić Brčić, 2013). Ove strategije podrške uključuju prilagodbu i individualizaciju metoda, tehnika i materijala u inkluzivnom okruženju (Ivančić & Stančić, 2006; prema Kudek Mirošević & Rešetar, 2019).

Podrška pri učenju podrazumijeva prilagodbu pristupa u učenju, poučavanju i evaluaciji kako bi se poticao napredak učenika uzimajući u obzir njihove sposobnosti, osjetilne, kognitivne, jezične, motoričke i ponašajne karakteristike. Kroz sve faze nastavnog procesa cilj je zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe učenika. Pravilnom podrškom svaki učenik dobiva priliku za izražavanje i razvoj vlastitih kompetencija i vještina te prevladavanje prepreka koje mu mogu ograničiti pristup novim znanjima, vještinama i navikama u skladu s njegovim potencijalima i sposobnostima.

Kako bi se uspješno uključilo u odgojno-obrazovni sustav bez obzira na različitosti, potrebni su različiti oblici podrške škole kao što su materijalno-tehnički, kadrovsko-organizacijski, psihološko-pedagoški, didaktičko-metodički i socijalni (Češi & Ivančić, 2019). Primjenom ovih strategija podrške potiče se aktivno učenje, što rezultira efikasnom inkluzijom učenika, omogućavajući im razumijevanje, primjenu naučenog te izgradnju pozitivnog samopoimanja (Ivančić & Stančić, 2015).

Cilj strategija podrške je olakšati usvajanje znanja i vještina u različitim područjima obrazovanja, potičući istovremeno razvoj kritičkog, kreativnog i logičkog mišljenja (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević & Rešetar, 2019). Raznovrsnost didaktičkih i metodičkih oblika također potiče motivaciju, ustrajnost te socijalnu interakciju učenika (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević & Rešetar, 2019). Učitelji sve više shvaćaju da inkluzivno obrazovanje zahtijeva različite pristupe poučavanju (Davis & Florian, 2004).

Inkluzivna učionica teži stvaranju okruženja u kojem svaki učenik, bez obzira na individualne razlike, ima priliku maksimalno sudjelovati, učiti i razvijati svoje potencijale. Cilj joj je promicati osjećaj pripadnosti, podrške i poštovanja među svim učenicima, potičući njihovu

međusobnu interakciju i uvažavanje različitosti. Primjenom raznih strategija podrške uočavaju se promjene učinkovitosti obrazovnog procesa (Kershner, 2003; prema Davis & Florian, 2004). Westwood (2011) naglašava da ne postoji jedna ispravnija strategija ili način poučavanja za učenike s teškoćama već da je važno prilagoditi se individualnim potrebama i različitim situacijama.

Nema jedinstvene metode koja bi bila prikladna i učinkovita za sve svrhe. Svaki nastavni sadržaj zahtijeva različite strategije podrške koje neće nužno odgovarati svakom učeniku na isti način stoga je ključno prilikom primjene odgovarajuće strategije uzeti u obzir čimbenike kao što su sadržaj, razina težine, dob učenika, individualne karakteristike, sposobnosti, potrebe i interesi. Ivančić i Stančić (2013) naglašavaju kako se primjereni postupci podrške biraju na temelju određivanja dostižnih ciljeva i ishoda učenja koji će omogućiti njihovo postizanje. Neprikladne strategije rada mogu uzrokovati poteškoće u učenju, a pogrešan odabir može stvoriti još nepovoljnije uvjete za rad čime ciljevi učenja ostaju neostvareni (Westood, 2011).

Od strane učitelja važno je prepoznati prilagodbu aktivnosti i preuzeti odgovornost za ciljeve i kvalitetu rezultata (Movkebaieva i sur., 2013). Procjena učenika i izbor strategija prilagodbe često su izazovni za učitelje jer učenikove teškoće predstavljaju prepreke u stjecanju kompetencija čime postaje još zahtjevniji zadatak (Radetić-Paić, 2013). Način na koji prenosimo i predstavljamo sadržaje učenicima, pružamo upute, postavljamo zadatke i koristimo različita sredstva i metode rada ima značajan utjecaj na uspješnost njihovog učenja (Ivančić i Stančić, 2010; prema Karamatić Brčić, 2013).

Dobro osmišljeno poučavanje i odgovarajuća podrška omogućuju učenicima s teškoćama da postignu svoj maksimum, prilagođavajući se njihovim sposobnostima. Karamatić Brčić (2013) iskorištava svoje potencijale (Radetić-Paić, 2013). Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav su ključni za pružanje podrške putem individualiziranih metoda i materijala za učenje koje se koriste (Avramidis & Norwich, 2002; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019). Pozitivni stavovi doprinijet će inkluziji kroz odabir primjerenih strategija podrške.

Rizik od neuspjeha učenika smanjuje se ako učitelji ne poučavaju sve učenike na isti način već individualiziraju metode, postupke, oblike i sredstva čime škola postaje uspješnija za svu djecu (Stevens & Everington, 2001; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019).

Plan podrške ključan je za postizanje uspjeha u inkluzivnom obrazovanju. Ovaj plan obuhvaća prilagodbu sadržaja, metoda, sredstava i oblika rada kao i prilagodbu zahtjeva prema različitim potrebama učenika u pogledu samostalnosti, vremena rada, načina rada, načina provjere, aktivnosti, prostora i socijalnih odnosa (Ivančić & Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013). Istraživanje koje je provedeno temelji se na ovom planu i bit će detaljno objašnjeno u istraživačkom dijelu nakon što se razmotre navedene prilagodbe:

- **Prilagodba sadržaja učenja**

Prilagodba sadržaja učenja ima za cilj prilagoditi nastavni materijal sposobnostima učenika (Dulčić i sur., 2018). Primjenom odgovarajućih prilagodbi, nastavni sadržaj se strukturira na način koji olakšava percepciju, razumijevanje i interpretaciju učeniku. Prilagodbe sadržaja učenja obuhvaćaju prilagođavanje opsega gradiva, količinu obrade ključnih pojmova unutar nastavnih cjelina, pojednostavljivanje jezičnog i grafičkog prikaza te pažljivo osmišljeno didaktičko-metodičko organiziranje sadržaja koje potiče učinkovitost učenika (Češi & Ivančić, 2019). Ove prilagodbe uzimaju u obzir ne samo kognitivne, već i perceptivne (vizualne) potrebe učenika.

Prilagođavanjem opsega i dubine sadržaja, određeni dijelovi nastavnog materijala se izostavljaju ili sažimaju kako bi se uspostavio optimalan odnos kvantitete i kvalitete prema sposobnostima učenika za primanje, razumijevanje i primjenu sadržaja. Učenici s oštećenjem vida, sluha ili motoričkim poteškoćama zahtijevaju manje prilagodbe, dok oni s intelektualnim izazovima ili iz spektra autizma trebaju veće prilagodbe. Također, razlaganje složenih pojmova pomaže u razumijevanju. Ključno je poštivati načelo postupnosti i konkretnosti prilikom predstavljanja složenih termina i apstraktnih sadržaja kako bi se uklonile prepreke za učenike s teškoćama. Semantičko i grafičko pojednostavljivanje dodatno poboljšava razumijevanje sadržaja.

Didaktičko-metodičko organiziranje sadržaja uključuje prilagodbu medija primanja sadržaja te načina i oblika sadržaja. Učenici s oštećenjem vida primaju sadržaj putem sluha i dodira, dok učenici s oštećenjem sluha primaju sadržaj putem vida i dodira. Sadržaj se oblikuje i prezentira kroz povezivanje, isticanje bitnih elemenata, raščlanjivanje i korištenje predmeta,

slika, crteža, shema, grafičkih vizualizacija, sažetaka i sličnih tehnika (Češi & Ivančić, 2019). Ovaj pristup nastoji nastavni sadržaj učiniti što pristupačnijim i lakšim za usvajanje.

Konkretno strategije podrške za prilagodbu sadržaja učenja obuhvaćaju:

- Raznolikost materijala: Pružanje raznolikog materijala kao što su tekstovi, videozapisi, interaktivni moduli i druge multimedijske resurse kako bi se prilagodila različitim stilovima učenja i potrebama pojedinaca.
- Prilagođavanje razine težine: Prilagođavanje razine težine sadržaja prema razini znanja i sposobnostima pojedinaca, uključujući dodatne objašnjenja, primjere ili produžene aktivnosti za one koji trebaju dodatnu podršku ili napredne materijale za one koji brže napreduju.
- Vizualna podrška: Korištenje vizualnih pomagala poput grafikona, dijagrama, infografika i slično kako bi se bolje ilustrirali koncepti i olakšalo razumijevanje, posebno za vizualne učenike.
- Prilagođavanje vremenskog rasporeda: Prilagođavanje tempa učenja i rasporeda aktivnosti kako bi se omogućilo individualizirano učenje, uključujući produženo vrijeme za obradu informacija ili dodatne pauze za odmor.
- Korištenje tehnologije za prilagodbu: Integriranje tehnoloških alata kao što su softveri za čitanje teksta, prilagođeni programi za učenje jezika ili matematike ili aplikacije za organizaciju sadržaja radi pružanja personalizirane podrške.
- Suradnja i partnerstvo: Suradnja s učenicima, roditeljima, kolegama i stručnjacima kako bi se identificirale individualne potrebe učenika i prilagodila podrška u skladu s tim.
- Kontinuirana procjena i prilagodba: Redovita procjena napretka učenika i prilagodba strategija podrške kako bi se osiguralo da sadržaj bude prilagođen i učinkovit za svakog pojedinca.
- Inkluzivno okruženje: Stvaranje okruženja koje potiče inkluziju i poštovanje različitosti kako bi se osiguralo da svi učenici osjećaju podršku i uključenost u procesu učenja (Ivančić & Stančić 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

- **Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada**

Primjenom raznolikih metoda, sredstava i radnih oblika postižu se strategije podrške koje omogućuju prilagodbe na kognitivnoj, perceptivnoj i govorno-slušnoj razini. Prilagodba metoda, sredstava i radnih oblika nužna je kako bi se ostvarili ciljevi aktivnog učenja te stvorili uvjeti za postizanje ishoda učenja. Kontinuiranim praćenjem reakcija na primjenu različitih metoda, sredstava i radnih oblika stječe se uvid u ono što je najprikladnije za učenika (Češi & Ivančić, 2019).

Za učenike s teškoćama prilagodba govora učitelja igra izuzetno važnu ulogu. Učitelj treba voditi računa o odgovarajućoj glasnoći i tempu govora, biti koncizan, jasan, sažet te koristiti izražajne elemente poput boje, intenziteta i visine glasa, uz gestikulaciju i mimiku. Da bi izražajnost artikulacije bila vidljiva, učitelj treba biti okrenut prema učeniku i govoriti mu u lice. Korištenjem razgovijetnog i sporog govora te jednostavnih i kratkih rečenica s poznatim riječima, izbjegava se nerazumijevanje i olakšava rad. Potrebno je često provjeravati razumijevanje izrečenog (Kudek Mirošević & Granić, 2014).

Krampač-Grljušić (2017) opisuje različite metode rada, uključujući razgovor (rasprava, dijalog, polemika, intervju), usmeno izlaganje (pripovijedanje, objašnjavanje, opisivanje, obrazlaganje, dokazivanje), demonstraciju i praktični rad na konkretnom, čitanje i analizu teksta, pisanje, samostalno usmeno izlaganje, igru, ulogu, dramatizaciju, crtanje i grafiku, praktične aktivnosti, eksperimentiranje, pitanja i odgovore, pjevanje, ples, pokret, slušanje, vježbanje, korištenje medijskih izvora, tehnologiju informacija i komunikacije.

Omogućavanje prilagodbe oblika rada omogućuje učenicima da pokažu svoja znanja i vještine na individualan način ili putem suradničkih oblika učenja. Kada se koristi određeni oblik rada, važno je pratiti ponašanje učenika kako bismo otkrili što im najbolje odgovara (Češi & Ivančić, 2019). Različiti načini rada uključuju frontalno predavanje, individualni rad, partnerstvo u učenju, suradničko učenje, grupni rad, terensku nastavu, radionice te izmjenu i paralelno izvođenje nastave (Krampač-Grljušić, 2017).

Ovisno o vrsti teškoće, primjena određene opreme, pomagala i didaktičkih materijala osigurava olakšano i neometano sudjelovanje u aktivnostima. Učenici koji imaju oštećen sluh koriste slušna pomagala, a učenici s oštećenjem vida koriste Brailleovo pismo, govorni kalkulator, makete, reljefne karte, zvučne knjige i lopte, štap za orijentaciju te predmete iz

svakodnevnog života. Učenicima s motoričkim poremećajima potrebna su pomagala poput prilagodljivih stolova i stolica, pomagala za kretanje (štake, kolica, hodalice), komunikacijskih pomagala (komunikacijske ploče, elektronički komunikacijski uređaji, računala), proteza, posebnih pisaljki s učvršćenjima i držača papira. Ostala sredstva uključuju tablice množenja, kalkulatore, slike, modele, filmove, brojevne crte, diktafone, magnetne ploče, računalne programe, tekstove i bilješke za lijepljenje, individualizirane listiće i materijale (slike, mape, grafikone, umne mape) (Radetić-Paić, 2013).

Kada se izrađuju individualizirani nastavni listići, učitelj prilagođava tisak povećanjem razmaka između riječi, rečenica i redova teksta, uvećava tekst, označava osnovni prostor za čitanje i pisanje, ističe pravila podcrtavanjem te koristi pozadine i boje kako bi tekst bio lako čitljiv i stvorio jasan kontrast (Ivančić & Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

Točnije, prilagođavanje metoda, sredstava i oblika rada obuhvaća: prilagođenu glasnoću govora učitelja, preciznost i jasnoću u davanju uputa, redovitu provjeru razumijevanja, korištenje jednostavnih i kratkih rečenica s poznatim riječima, postavljanje poticajnih pitanja koja zahtijevaju konkretan odgovor, čitanje kraćih i jednostavnih tekstova s provjerom razumijevanja te samostalno pisanje temeljeno na zadanim smjernicama (slike, pitanja), nastavna sredstva pročišćena od detalja (slike, karte, crteži, sheme), nastavne listiće i zadatke koji su prilagođeni učeniku te korištenje specifične opreme, pomagala i didaktičkih materijala (Ivančić & Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

- **Prilagodba zahtjeva**

Prilagodba zahtjeva u inkluziji obuhvaća prilagodbe u vezi sa samostalnošću učenika, radnim vremenom, metodom rada, evaluacijom, aktivnostima učenika i nastavnika te fizičkim prostorom. Procjenom i primjenom odgovarajućih prilagodbi zahtjeva smanjuju se teškoće na koje učenik nailazi u radu. Prilagodbom zahtjeva u skladu s individualnim razlikama učenika, osigurava se unaprjeđenje uspjeha, poticanje njihovog sudjelovanja te ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja. Uspjeh ili neuspjeh učenika evolviraju sukladno prilagodbi zahtjeva i pravovremenoj podršci u procesu učenja i poučavanja (Češi & Ivančić, 2019).

Vrijeme rada predstavlja jednu od temeljnih prilagodbi jer učenikove teškoće često zahtijevaju više vremena (Dulčić & sur., 2018). Potrebno je pravilno rasporediti vrijeme rada

kako bi učenik mogao uspješno obaviti određene aktivnosti i zadatke (Ivančić & Češi, 2019). Učeniku se može odobriti dodatno vrijeme za izvršavanje zadataka, razmišljanje o odgovorima, čitanje i pisanje, izradu projekata, usmenu i pismenu provjeru, usvajanje nastavnog gradiva, vježbanje, ponavljanje i korištenje nastavnih materijala (Krampač-Grljušić, 2017).

Potrebno je prilagoditi i provjeru vještina, znanja i sposobnosti učenika s teškoćama. Način na koji se provjerava znanje uključuje: usmenu provjeru umjesto pismene ili obrnuto, češće provjere znanja u kraćim vremenskim intervalima s manjim brojem zadataka ili pitanja. Pri provjeri koriste se modeli, predmeti, bilježnice, slike, simboli, kartice s nazivima novih pojmova, umne mape i grafički prikazi. Učenici odgovaraju na pitanja kraćim odgovorima, spajaju parove, zaokružuju točne odgovore, dopunjavaju rečenice, crtaju te pomoću konkretnih materijala rješavaju zadatke (Krampač-Grljušić, 2017).

Prilagodbe u vezi s aktivnostima učenika i učitelja uključuju: zajedničko planiranje rada s učenikom, češća promjena aktivnosti, uključivanje učenika u sve aktivnosti, približavanje učenika izvoru promatranja, jasnu strukturu izmjene aktivnosti, poštovanje zajedničkih dogovora o provođenju aktivnosti, upoznavanje s aktivnostima te uključivanje odmora u radu (Ivančić & Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

Aktivnosti se mogu prikazati putem slikovnih hodograma, tekstualno ili kombinirano, što će značajno olakšati učenicima s intelektualnim teškoćama, hiperaktivnošću i PAS-om, pružajući im jasnu strukturu za lakše praćenje tijekom aktivnosti (Ivančić & Češi, 2019).

Vrlo je važno i učinkovito prilagoditi prostor za učenike s teškoćama. Učeniku bi trebalo omogućiti da sjedi na mjestu koje mu najviše odgovara i koje će mu olakšati rad bez ometanja. Sjedenje bliže učitelju korisno je zbog vidljivosti ploče, blizine izvora informacija i mogućnosti lakšeg nadzora rada i pružanja podrške. Također, korisno je da učenik sjedi pokraj vršnjaka koji mu može pomoći (Dulčić & sur., 2018).

Posebno je važno da učitelj obavijesti učenike o promjenama u organizaciji prostora, što je ključno za učenike s oštećenjem vida. Često provođenje aktivnosti koje zahtijevaju izmjene prostora također je preporučljivo (Ivančić & Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

- **Poticanje socijalnih odnosa**

U inkluzivnom odgoju i obrazovanju afektivna podrška je jednako bitna kao i ostale strategije podrške te se mora uzeti u obzir prilikom pripreme, vođenja i realizacije nastave. Afektivna podrška uključuje prepoznavanje potreba učenika u inkluziji te usmjeravanje prema njihovim interesima i zadovoljstvu tijekom nastave. Pozitivne emocije igraju ključnu ulogu u nastavi, potičući pažnju učenika i poticanje na daljnje učenje stoga je važno razvijati pozitivne emocije i omogućiti učeniku njihovo iskustveno doživljavanje (Češi & Ivančić, 2019).

Podrška afektivnog karaktera uključuje identifikaciju potreba učenika u inkluzivnom okruženju te usmjeravanje prema njihovim interesima i osjećajima zadovoljstva tijekom nastavnog procesa. Pozitivne emocije imaju ključnu ulogu u nastavi budući da potiču pažnju učenika i potiču ih na kontinuirani napredak u učenju.

Poticanje socijalnih odnosa kod djece s teškoćama u razvoju zahtijeva primjenu različitih strategija podrške kako bi se osiguralo da djeca razvijaju komunikacijske vještine, suradnju i međusobno razumijevanje. Evo nekoliko strategija podrške koje se mogu primijeniti:

Modeliranje socijalnih vještina: Učitelji i roditelji mogu djeci pokazivati primjerom kako se ponašati u različitim socijalnim situacijama. To može uključivati primjereno pozdravljanje, dijeljenje, slušanje drugih i rješavanje konflikata na miran način.

Organizirane aktivnosti u grupama: Sudjelovanje u strukturiranim aktivnostima u grupama pruža priliku djeci da razvijaju socijalne vještine poput suradnje, dijeljenja i timskog rada. Ove aktivnosti mogu uključivati igre, radionice, projekte ili sportske aktivnosti.

Poticanje empatije: Emocionalna inteligencija je važna za uspješne socijalne interakcije. Potičite djecu da razmišljaju o osjećajima drugih i da budu empatični prema njima. Razgovarajte s djecom o osjećajima i potičite ih da prepoznaju izraze i svoje emocije.

Korištenje vizualnih pomagala: Vizualna pomagala poput grafikona, slika i kartica mogu pomoći djeci da bolje razumiju socijalne situacije i očekivano ponašanje. Primjerice, mogu se koristiti vizualne upute za pokazivanje kako se uključiti u razgovor ili kako rješavati konflikte.

Poticanje pozitivnih interakcija: Pohvalite i ohrabrite djecu kada pokazuju pozitivno ponašanje i uspješne socijalne interakcije. Istovremeno, pružite im konstruktivnu povratnu informaciju kada trebaju poboljšati svoje socijalne vještine.

Razvoj socijalnih prijateljstava: Podržavajte djecu da razvijaju i održavaju prijateljske odnose s vršnjacima. Organizirajte aktivnosti koje potiču suradnju i zajedničko druženje izvan školskog okruženja.

Suradnja s roditeljima i stručnjacima: Suradnja s roditeljima i drugim stručnjacima omogućuje dijeljenje informacija i strategija podrške kako bi se osiguralo dosljedno podržavajuće okruženje za razvoj socijalnih vještina djeteta.

Poučavanje konkretnih socijalnih vještina: Specifične socijalne vještine poput komunikacije, rješavanja problema, dijeljenja i slušanja mogu se poučavati kroz strukturirane aktivnosti i igre uloga.

Kombinacija ovih strategija podrške može pomoći u poticanju socijalnih odnosa kod djece s teškoćama u razvoju i osigurati im uspješnije integriranje u društvo. Integracija u društvo podrazumijeva više od samog prisustva u učionici; uključuje aktivno sudjelovanje u svim aspektima školskog života i šire zajednice.

5. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno metodom studije slučaja tijekom 2023. godine s učenicom s PAS-om (učenik 4. razreda), koji je uključen u redovitu osnovnu školu na području šire okolice grada Zagreba, praćen na nastavi, za vrijeme školskih odmora i u svome obiteljskom domu. Uz učenika, intervjuirane su i njegova učiteljica, pomoćnica u nastavi te majka učenika.

5.1. CILJI I SVRHA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovoga istraživanja je na osnovu studije slučaja ispitati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om te koju ulogu imaju dionici koji sudjeluju u pružanju podrške učeniku.

Svrha istraživanja je prikazati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om uz odgojno-obrazovna postignuća učenika.

5.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

U okviru ovog istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri se očituje kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije za učenika s PAS-om, uz analizu prilagodbe školskog okruženja i pristupa učeniku iz studije slučaja?
2. Koju ulogu imaju dionici koji sudjeluju u pružanju podrške učeniku s obzirom na njegova odgojno-obrazovna postignuća?

5.3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Budući da je istraživanje provedeno metodom studije slučaja, studija slučaja je empirijsko istraživanje koje se fokusira na analizu aktualnog fenomena unutar njegova konkretnog

konteksta. Ono uključuje direktno promatranje događaja u istraživanju, kao i intervjuiranje sudionika. Glavna prednost studije slučaja je uporaba podataka iz više izvora (Yin, 2007).

5.3.1. Sudionici istraživanja

U istraživanju sudjeluju učenik četvrtog razreda osnovne škole kojem je dijagnosticiran PAS, majka učenika, učiteljica razredne nastave i pomoćnica u nastavi. Učenik pohađa nastavu po redovitom programu uz individualizirane postupke. Navedeni sudionici su osobe koje su aktivno uključene u procesu odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om i pružaju učeniku potrebnu podršku.

5.3.2. Mjerni instrumenti i način provođenja istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirani su anketni upitnici za svakog sudionika u okviru ovoga istraživanja.

Upitnik za učiteljicu sastojao se od 28 pitanja. Pitanja su se odnosila na sljedeće: ponašanje i funkcioniranje učenika u školi, njegov odnos s drugim učenicima, provođenje nastave te je li ona djelomično integrirana, učenikova postignuća u pojedinim predmetima.

Upitnik za majku sastojao se od 23 pitanja čija su se pitanja odnosila na: uočavanje prvih teškoća, odnos s obitelji, aktivnosti u slobodno vrijeme, daljnji razvoj, upis u školu.

Upitnik za pomoćnicu u nastavi sastojao se od 10 pitanja, čiju se okosnica odnosila na: njihovo povjerenje, međusobno poštovanje i ponašanje, njezinu pomoć učeniku.

Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi i u obiteljskom domu učenika. Uz suglasnost sudionika, prikazana je analiza odgovora koja je strukturirana prema ulozi svakog pojedinog sudionika. U istraživanju je u potpunosti poštovan etički kodeks istraživanja.

5.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA – STUDIJA SLUČAJA

U daljnjem tekstu opisani su rezultati istraživanja kojima je detaljno objašnjena kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije za učenika s PAS-om, uz analizu prilagodbe školskog okruženja i pristupa učeniku, kao i uloga dionika koji sudjeluju u pružanju podrške učeniku s obzirom na njegova odgojno-obrazovna postignuća.

5.4.1. Opis psihofizičkog funkcioniranja učenika i uloga roditelja

Učenik, sudionik ove analize slučaja je polaznik četvrtog razreda osnovne škole, dobi 11 godina, uključen u redoviti sustav osnovnoškolskog obrazovanja prema redovitom programu/kurikulu uz individualizirane postupke.

Živi u funkcionalnoj četveročlanoj obitelji koju čine on, majka, otac i brat. Veliki interes su mu životinje, a naročito psi i mačke pa povremeno volontira u skloništu za napuštene životinje. Provodio je i vježbe s terapijskim psom i bio uključen u hipoterapiju u centru „Ritam s konjem“. Učenik je vedar, zaigran i veseo. Izuzetno voli životinje te se s posebnom pažnjom i ljubavlju odnosi prema njima koje na njega djeluju smirujuće i opuštajuće. U obiteljskom domu nemaju životinja jer je njegov brat alergičan na njih te je ujedno dijete tipičnoga razvoja.

Majka je imala urednu trudnoću te je učenik rođen bez ikakvih znakova poremećaja. Nije primjećivala nikakve probleme osim odbijanja odvikavanja od pelene sve do četiri i pol godine života djeteta. Prve poteškoće i problemi kod učenika javili su se sa četiri godine života kada je bio uključen u dječji vrtić, gdje su odgojiteljice počele primjećivati odstupanja u ponašanju u odnosu na drugu djecu. Prilikom poštivanja pravila u odgojno-obrazovnoj skupini i uputa odgojitelja, dijete je pokazivalo nezadovoljstvo negodovanjem, odbijalo je odlaske na spavanje (skakanje po krevetiću) kao i sudjelovanje u vrtićkim predstavama. Najčešće se igrao sam ili u skupini od najviše troje djece. Oko pete godine počinju se pojavljivati problemi senzorne integracije te problemi s konzistencijom hrane u nešto kasnijoj dobi. Kasnije su mu počeli smetati glasni zvukovi te je pokrивao uši rukama.

Roditelji su pomoć tražili u raznim privatnim poliklinikama te dijete uključivali u razne tretmane (vježbe senzorne integracije, vježbe kod logopeda, radnu i fizikalnu terapiju) Udruge

za pomoć djeci s teškoćama u razvoju Sv. Ana koje i danas pohađa. Dijete je prvo počelo pohađati logopedске terapije u privatnoj praksi, a kasnije i preko uputnice kada je uspjelo dobiti termin u državnoj bolnici. Konačnu dijagnozu učenika roditelji su dobili u privatnoj poliklinici kod edukacijske rehabilitatorice N.D. s navršenih sedam godina djetetova života. Dijagnosticiran mu je Asperger sindrom - visoko funkcionalni oblik. Učenik ne prima farmakoterapiju. Od terapija primjenjuje neurofeedback u skladu s mogućnostima te povremenu psihoterapiju uz koje vidljiv napredak nije zamijećen. Majka stoji iza mišljenja da je dosljednost u odgoju i poštivanje pravila u njihovom slučaju jedini ispravni smjer u kojem idu.

Kroz godine, stanje učenika se pogoršava u smislu nepravilnog držanja, pojačane napetosti, impulzivnosti i agresivnosti. S ulaskom u pubertet odbija autoritet te nameće svoja pravila za koja se zauzima. Često ulazi u sukobe s roditeljima, nekontrolirano viče, nije spreman za suradnju i kompromise te nije svjestan svoga ponašanja. Učeničke mane i vrline mijenjaju se u periodu od šeste do jedanaeste godine. Kao mane majka izdvaja neposlušnost, odbijanje suradnje, nepoštivanje granica, sklonost svađanju te zanemarivanje školskih obveza. Na svaku opomenu roditelja reagira burno i frustrirajuće te svaka daljnja opomena izaziva bijes i agresiju te lupanje i psovke. Ne prihvaća zapovjednički stav. Jedini način da se dopre do njega te da učini ono što se od njega traži je smireni stav, nježan pristup i mogućnost da si on sam organizira vrijeme.

Slobodno vrijeme većinom provodi u svojoj sobi igrajući igrice edukativnog sadržaja. U periodu od sedme do devete godine predmet interesa bile su lego kockice te je većinu vremena provodio izrađujući razne brodove i avione. Osjećajan je, vezan za roditelje, traži mir te nakon svakog obroka se zagrljajem zahvaljuje majci. Voli biti primijećen i izuzetno se trudi da uspije u tome.

5.4.2. Uloga učiteljice i vršnjaka

Učenik je upisan u školu s navršenih osam godina. Razlog kasnijeg upisa bila je emocionalna nezrelost. Cilj je bio psihofizički razvoj i sazrijevanje. Ima pomoćnicu u nastavi kao podršku u nastavnom procesu. U školi je dobro socijalno integriran. Suradljiv je uz povremene ispade i impulzivnost kada se zadire u njegovu rutinu. Burno reagira kod pokušaja preusmjeravanja

pažnje na druge aktivnosti i prekidanja njegove igre. Sudjeluje u glumačkoj družini u okviru izvannastavne aktivnosti. Uči engleski jezik te se može sporazumjeti na engleskom jeziku.

Učiteljici je ovo bio prvi učenik s PAS-om s kojim se susrela. Nije osjećala strah kada je saznala da u razred dolazi učenik s tom teškoćom, ali nije znala što očekivati i kako se ponašati jer su djeca s tim poremećajem vrlo različita. On redovito polazi nastavu, uz individualizaciju pristupa i ima pomoćnicu u nastavi, ali ga se stalno potiče na samostalnost.

Razred u koji je učenik uključen ima ukupno 23 učenika. Povremeno se teže prilagođava strukturi nastavnog procesa, a to je usko povezano s količinom obaveza tog dana i smjenom (umorniji je u poslijepodnevnoj smjeni). Ima prijatelja u razredu s kojim najčešće komunicira tijekom odmora.

Učiteljica je uvijek pokazivala poštovanje prema učeniku, ali i on prema njoj te se to s vremenom nije promijenilo. Imala je strpljenja i poticala ga je na rad. U početku je bilo važno uspostaviti temelje za odnos i povjerenje s učenikom. Tada je učiteljica bila fleksibilna i omogućavala mu je da radi prema svojim mogućnostima, što je bilo ključno dok učenik nije razvio osjećaj povjerenja prema učiteljici. S roditeljima je imala izvrsnu suradnju bez koje inkluzija učenika ne bi bila uspješna. S vremenom je istražila njegove jake strane na što se i fokusirala.

Učenik se ističe velikim činjeničnim znanjem o uskim povijesnim temama koje ga interesiraju. Kad nešto nauči, teže prihvaća korekciju svojih spoznaja. Rado sluša priče i aktivno sudjeluje u raspravi o tekstu. Najveći problem inkluzije bili su vanjski zvukovi koji su ga značajno ometali. Teže se koncentrira na nastavu i rad pa je stoga okružen djecom nižeg intenziteta energije. Slabije je koncentracije u zadacima koji ga ne interesiraju, a interesi za predmete variraju ovisno o sadržajima.

Fokus na takav zadatak traje manje od jedne minute. Ako je zadatak njemu interesantniji, fokus može potrajati i više od deset minuta. Ulaskom u pubertet sfera interesa učenika se smanjila. Uočen je značajan napredak u grafomotoričkim vještinama. Učenik je u 1. razred došao kao funkcionalni čitač, s usvojenim osnovnim matematičkim vještinama. Tijekom rada ostvaren je napredak u skladu sa zahtjevima nastavnih sadržaja i kriterijima ocjenjivanja. Ističe u verbalnom izražavanju. Ima razvijene matematičke i logičke sposobnosti. Slabiji uspjeh postiže u motoričkim znanjima i vještinama. Dobro povezuje sadržaje, uz vizualnu potporu i praktične zadatke pa je izbjegnuto nerad ako nije imao interes za predložene sadržaje.

Nema posebne materijale za rad, a raspored mu se rijetko mijenja zbog organizacije rada u izvanrednim okolnostima. Bitna mu je ustaljenost te da se raspored minimalno mijenja.

U likovnom području učenik ostvaruje prosječne rezultate. Sudjeluje u redovnom nastavnom procesu, radi samostalno i u grupi. Odgovaraju mu tehnike crtanja, manje se snalazi u „prljavim“ tehnikama. Radovi su povremeno detaljni. Djelomično iskorištava sve mogućnosti tehnike, povremeno varira i istražuje postupke i mogućnosti likovnog materijala. Pokazuje preciznost i urednost u izvedbi. Rado čita i promišlja o tekstu kojeg je pročitao i čuo. Jezične sadržaje redovito usvaja i nisu mu potrebni individualizirani zadaci. Pokazuje zamor u repetitivnim zadacima i zadacima prepisivanja. Redovito usvaja i matematičke sadržaje. Ima razvijene logičke sposobnosti, sustavnost i postupnost, ali se teže koncentrira u zadacima povezivanja i tekstualnim zadacima s više razina. Pokazuje zamor u zadacima repetitivnog karaktera („čisti“ zadaci računanja). Ne koristi dodatne materijale kao pomoć.

Učiteljica učeniku nije popuštala ako nešto nije htio raditi. Omogućen mu je drugačiji pristup zadatku, prema njegovim afinitetima, uz mikropauze i promjenu redoslijeda izvođenja zadataka. Cilj vježbe je uvijek ostao isti. Trebala ga je prvo dobro upoznati i steći povjerenje kako bi prilagodila strategije njegovim mogućnostima. Puno razgovara s njim i poštuje ga.

Socijalna integracija učenika s vršnjacima je smanjena. Učenik se često osjeća neshvaćen, „bez prijatelja“ što ga čini nesretnim. Iako se trudi na samo njemu shvatljiv način privući pažnju, često to ne uspijeva te se osjeća odbačeno i osvješčuje da s njim „nešto nije u redu“ i da je drugačiji. Povremeno pokazuje neprimjerene geste i reakcije prostim izrazima prema učenicima te uvrede na engleskom jeziku. U nastavnom procesu povremeno dobacuje izraze koje smatra smiješnim.

5.4.3. ULOGA POMOĆNICE U NASTAVI

Pomoćnica u nastavi do sada nije imala priliku raditi s učenikom s PAS-om te joj je ovo bio prvi takav učenik. S njim radi na usmjeravanju fokusa na rad i zadatke (promjena redoslijed zadataka, upućivanje u grupe s učenicima s kojima je u dobrim odnosima i koji su manjeg intenziteta energije, koji su mu bliski po interesima). Pri odabiru tema za istraživački rad misli se na učenikove interese, daje mu se više vremena za dovršavanje, npr. lektire). Upozorava ga se na primjereno ponašanje tijekom nastave i poticanje na rad.

Učenik sluša upute pomoćnice u nastavi, no bilo je potrebno puno vremena da stekne njezino povjerenje i usvoji navike odlaženja u školu te ispunjavanja svojih obveza. Njihov odnos je izgrađen na prijateljstvu jer je to jedini način kako ona može doprijeti do njega. Ponekad zna biti veoma teško i naporno jer učenik ne želi surađivati. Na nastavi, učenik i pomoćnica imaju „svoje metode rada“ kako bi lakše i na vrijeme obavili sve zadatke, no ponekad je i primjena tih metoda neuspješna pa se pomoćnica treba prilagoditi situaciji i u tom slučaju ga ne forsira.

Učenikov odnos prema pomoćnici varira ovisno o situaciji. Često zna manipulirati što mu ona ne dozvoljava te to rezultira njegovim bezobrazlukom. Kada shvati da je pretjerao ispriča se za svoje ponašanje. Zaključno, funkcioniraju poprilično dobro, ali sve varira o njegovom raspoloženju, gradivu i zadacima.

Pomoćnica savjete dobiva od školske psihologinje i učiteljice razredne nastave koje su uvijek spremne na suradnju i pomoć. Sa školskom psihologinjom ima razgovore jednom tjedno kako bi njen, a i učenikov rad bio kvalitetniji.

5.5. DISKUSIJA

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika s teškoćama u razvoju postala je jedan od glavnih ciljeva modernog obrazovnog sustava. Inkluzija se odnosi na osiguravanje ravnopravnih prilika za sve učenike, bez obzira na njihove individualne razlike i potrebe.

5.5.1. Odgojno-obrazovna inkluzija učenika

Učenik je dobro prihvaćen od strane svojih vršnjaka, što je veoma važno za njegovo samopouzdanje i socijalni razvoj u školskom okruženju. Njegova sposobnost da se lako poveže s drugom djecom doprinosi pozitivnoj atmosferi u razredu. Međutim, unatoč lakoj povezanosti, on također cijeni vrijeme koje provodi sam ili u manjoj grupi. Ova potreba za povremenošću također pokazuje zrelost u razumijevanju vlastitih potreba i granica.

Njegova ljubav prema engleskom jeziku i matematici ukazuje na njegov interes prema tim područjima i na njegovu predanost učenju. Duboka strast prema određenim predmetima

pomaže mu da se fokusira i postigne visoke rezultate. Ostali učenici primjećuju njegovu posvećenost i često ga traže za pomoć ili savjet kada su u pitanju ovi predmeti.

Jedna od ključnih karakteristika ovog učenika je i njegova otvorenost prema inkluziji i razumijevanju različitosti. Njegova sposobnost da se prilagodi i surađuje s drugom djecom, bez obzira na njihove individualne potrebe ili sposobnosti ističe se kao primjer poštovanja i empatije.

Pomoćnica u nastavi ima važnu ulogu u podršci njegovom napretku. Njezine smjernice i podsjetnici pomažu mu da ostane fokusiran i organiziran dok istovremeno razvija samostalnost u obavljanju svojih zadataka. Kroz četiri godine školovanja, primjetan je značajan napredak u njegovoj sposobnosti koncentracije i samoregulacije.

Važno je istaknuti da, unatoč svim izazovima koje može donijeti školsko okruženje, ovaj učenik pokazuje izuzetnu sposobnost refleksije i samoprihvatanja. Kada prepozna da je pretjerao ili povrijedio nekoga svojim postupkom, spreman je iskreno se ispričati. Ova vrsta odgovornosti i osjećajnosti prema drugima ključna je za izgradnju zdravih međuljudskih odnosa i harmonične zajednice unutar razreda.

6. ZAKLJUČAK

Izazovi u uključivanju osoba s teškoćama u društvo znatno su rašireniji u svijetu nego što se obično pretpostavlja. U prosjeku, svaki deseti stanovnik neke zemlje ima određenu poteškoću (Benjak, 2021). Poremećaj iz spektra autizma (PAS) je razvojni poremećaj uzrokovan razlikama u funkcioniranju mozga. Kod nekih osoba s ovim poremećajem poznata je genetska osnova. Znanstvenici smatraju da postoji više uzroka PAS-a koji zajedno djeluju na promjenu tipičnih razvojnih puteva. Još uvijek je potrebno mnogo istraživanja kako bi se razumjeli ti uzroci i njihov utjecaj na osobe s PAS-om.

Osobe s PAS-om mogu se ponašati, komunicirati i učiti na različite načine u odnosu na većinu ljudi. Njihov izgled obično nije različit od drugih. Sposobnosti osoba s PAS-om mogu se značajno razlikovati; neki imaju napredne jezične vještine, dok su drugi neverbalni. Dok neki ljudi s PAS-om trebaju mnogo pomoći u svakodnevnom životu, drugi mogu živjeti i raditi s minimalnom ili bez ikakve podrške.

Poremećaj se obično manifestira prije treće godine života i traje cijeli život, iako se simptomi mogu poboljšati s vremenom. Neka djeca pokazuju simptome unutar prvih 12 mjeseci života dok se kod drugih simptomi mogu pojaviti do 24. mjeseca ili kasnije. Neka djeca s PAS-om razvijaju nove vještine do otprilike 18. do 24. mjeseca starosti, nakon čega mogu prestati napredovati ili čak izgubiti ranije stečene vještine.

Kada djeca s PAS-om postaju adolescenti i mlade odrasle osobe, mogu imati poteškoća u sklapanju i održavanju prijateljstava, komunikaciji s vršnjacima i odraslima te razumijevanju društvenih normi u školi ili na poslu. Osim toga, često su sklonija pridruženim stanjima poput anksioznosti, depresije ili poremećaja pažnje/hiperaktivnosti, koja su češća kod osoba s PAS-om nego kod onih bez tog poremećaja.

Dijagnoza PAS-a postavlja se na temelju cjelokupne stručne i specijalističke ekspertize stručnjaka različitih područja. Ključni alati u terapiji su obitelj i obrazovni sustav. S vremenom su razvijeni specijalizirani terapijski programi. Prognoza za autizam je složena jer poremećaj nije moguće izliječiti, jer to nije bolest već je cjeloživotno stanje u kojem može doći do spontanog poboljšanja u nekim slučajevima.

Suvremeni obrazovni sustav nastoji uključiti učenike s teškoćama u redovnu nastavu. Učitelji se suočavaju s brojnim izazovima inkluzivne prakse, što zahtijeva stalno stručno usavršavanje

te planiranje i provedbu strategija podrške za učenike s teškoćama, pridonoseći tako modernom obrazovnom sustavu.

Za djecu s PAS-om ključno je sudjelovanje u obrazovnom procesu kako bi im se pružile jednake mogućnosti za učenje i napredovanje uz svoje vršnjake.

Ovo istraživanje provedeno je u prikazu psihofizičkog funkcioniranja učenika četvrtog razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da rad s učenicima s PAS-om zahtijeva posebnu edukaciju za učitelje, pomoćnike u nastavi i roditelje. Cilj ovoga istraživanja bio je na osnovu studije slučaja ispitati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om te koju ulogu imaju dionici koji sudjeluju u pružanju podrške učeniku. Učenik se ističe velikim činjeničnim znanjem o temama koje ga interesiraju, surađujući s vršnjacima u razredu. Upravo je prikaz ove studije slučaja lijepi primjer uspješne odgojno-obrazovne inkluzije učenika s PAS-om u našem redovitom odgojno-obrazovnom sustavu, o pokazateljima procesa procjene njegovih odgojno-obrazovnih potreba te o značaju planiranja, implementacije i vrednovanju procesa učenja i poučavanja učenika s teškoćama u razvoju.

LITERATURA

Knjige

1. Baron-Cohen S, Bolton P. (1993). *Autism: The Facts*. Oxford University Press.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bujas Petković Z., Frey Škrinjar J. & suradnici (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Češi, M. & Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja: Hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Naklada Ljevak.
5. Dulčić, A. & suradnici. (2018). *SUVAG 2007. – 2017*. Zagreb: Poliklinika Suvag; Hrvatska verbotonalna udruga.
6. Hrnjica, S. (2007). *Djeca s razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji: trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju: istraživačka studija*. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
7. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama // *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje* / Kiš-Glavaš, Lelia; Fulgosi-Masnjak, Rea (ur.) (str. 132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM.
8. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2010). Supporting teachers toward new roles of educational rehabilitators. U V. Đurek (Ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (str. 159-167). Zagreb: Školska knjiga.

9. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi. U Lj. Igrić i suradnici, *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str.160-201). Školska knjiga.
10. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Kudek Mirošević, J. & Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa.
12. Martinović, P. (2020). *Kineziološki program djece s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto 06.02.2024.: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:582506>
13. Morling, E. & O'Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Educa.
14. Nikolić, S. (1992). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
15. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
16. Richards, J. C., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman Group UK Limited.
17. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publ.
18. Šimleša, I. (2017). *Autizam kod djece* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto 10.03.2024.: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A322>
19. Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Routledge.

20. Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*, Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
21. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski.

Članci

1. Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
Preuzeto 10.02.2004.: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
2. Benjak, T. (2021). Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
Preuzeto 06.04.2024.: <https://www.hzjz.hr/periodicne-publikacije/izvjesce-o-osobama-s-invaliditetom-u-republici-hrvatskoj-stanje-09-2021/>
3. Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J. & Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 21, 70-83.
4. Bobić Gece B., Jeličić Lj. & Vukić M. (2015). Autism and gastrointestinal disorders. *Speech and language 2015*, 5th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language, Belgrade, ISBN 978-86-89431-07-0, pp.314-319.
5. Capanec, M., Šimleša, S. & Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203-224.
Preuzeto 06.04.2021.: <https://hrcak.srce.hr/169751>
6. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50(29), 87-95.

7. Davis, P. & Florian, L. (2004). Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study. *Research Report 516*. London: DfES.
8. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *S vama*, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3(2/3), 91-119.
9. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 139-157.
10. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199. Preuzeto 10.02.2024.: <https://hrcak.srce.hr/94728>
11. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47. Preuzeto 07.04.2024.: <https://hrcak.srce.hr/190090>
12. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX(30), 67-77. Preuzeto 07.04.2024.: <https://hrcak.srce.hr/131844>
13. Kershner, R. (2003). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs*. Unpublished briefing paper, University of Cambridge. Preuzeto 10.04.2024.: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6059/1/RR516.pdf>
14. Kudek Mirošević, J. & Rešetar, T. (2019). Razlike u primjeni strategija podrške za individualizirano poučavanje kod osnovnoškolskih učitelja. *Školski vjesnik*, 68(1), 48-63.
15. Kosić, R., Duraković Tatić, A., Petrić, D. & Kosec, T. (2021). Utjecaj poremećaja iz spektra autizma na obitelj. *Medicina Fluminensis*, 57(2), 139-149. Preuzeto 08.02.2024.: [10.21860/medflum2021_371644](https://doi.org/10.21860/medflum2021_371644)
16. Lotter, V. (1967). Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social Psychiatry*, 1, 163-173. Preuzeto 15.04.2024.: <https://doi.org/10.1007/BF00578950>

17. Movkebaieva, Z., Oralkanova, I. & Uaidullakzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.
18. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J. & Šimleša, S. (2015). Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra. *Klinička psihologija*, 1(8), 19-32.
19. Romstein, K. & Sekulić-Majurec, A. (2015), Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali, *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2): 41-52.
Preuzeto: 12.01.2024.:
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=263636
20. Skolnick, R. (2017). Giftedness and ADHD: A strengths-based perspective and approach. *CHADD's Attention Magazine*.
Preuzeto 02.03.2024.: <https://chadd.org/attention-magazine/giftedness-adhd-strengths-based-perspective-approach>
21. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. & Trgovčić, E. (2011). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 155, 303-322.
22. Stevens, B. & Everington, C. (2001). Inclusion: What are teachers doing to accommodate for special needs students in the classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(4).
23. Vlah, N. & Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 141-152. Preuzeto 13.03.2024.:
<https://hrcak.srce.hr/139585>
24. Žic Ralić, A. & Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453. Preuzeto 12.01.2024.:
<https://doi.org/10.5559/di.22.3.03>

Mrežne stranice:

1. Državni zavod za statistiku [DZS]. (2023). Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023.
Preuzeto 14.03.2024.: <https://podaci.dzs.hr/media/fb2nsmzy/obr-2023-2-1-osnovne-%C5%A1kole-kraj-%C5%A1k-g-2021-2022-i-po%C4%8Detak-%C5%A1k-g-2022-2023.pdf>
2. Ministarstvo zdravlja RH [MZJ]. (2015). Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u Republici Hrvatskoj.
Preuzeto 08.04.2024.:
<https://www.unicef.org/croatia/media/2431/file/Nacionalni%20okvir%20za%20probir%20i%20dijagnostiku%20poreme%C4%87aja%20iz%20spektra%20autizma%20u%20djec%20dobi%200-7%20godina%20u%20RH.pdf>
3. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014) Preuzeto 10.04.2024. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
4. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. (2021). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 10.02.2024. s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
5. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97 (NN 98/19). Preuzeto 07.02.2024. s https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_10_98_1955.html
6. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/20).
Preuzeto 07.02.2024. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_64_1270.html

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

I Z J A V A

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.

Studentica: _____

Zahvaljujem mentorici Jasni Kudek Mirošević na pomoći prilikom odabira teme diplomskoga rada te na svakoj pomoći prilikom izrade diplomskoga rada.

Također zahvaljujem učeniku četvrtoga razreda, učiteljici i majci učenika koji su mi pomogli u provođenju istraživanja.

Zahvaljujem se i svojim prijateljicama Barbari i Romani koje su me podržavale tijekom studiranja i bile uvijek na raspolaganju.

Posebno želim zahvaliti svojim roditeljima Lahorki i Domagoju koji su mi omogućili studiranje i ovaj stupanj obrazovanja kao i sestri Tesi na podršci tijekom studiranja.

I na kraju se želim zahvaliti svom dečku Antoniju koji je bio uz mene, ispitivao me gradivo prije ispita i podržavao me tijekom cijelog studiranja.

Magdalena Drčić