

Percepcija učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci u obrazovanju učenika s poremećajima iz autističnoga spektra

Šoštarić, Ines

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:257556>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ines Šoštarić

**Percepcija učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci u
obrazovanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij

**Percepcija učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci u
obrazovanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Inkluzivni odgoj i obrazovanje

Mentor: izv.prof.dr.sc. Sanja Skočić Mihić

Student: Ines Šoštarić

Matični broj: 0299008863

U Rijeci, rujna 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

Zahvala

Od srca se zahvaljujem dragoj mentorici izv. prof. dr. sc. Sanji Skočić Mihić na poticanju, razumijevanju, motivaciji i razvijanjem ljubavi za sadržaje inkluzivne prakse kroz moje fakultetsko obrazovanje, a posebice na velikom trudu i vremenu uloženom u diplomski rad.

Zahvaljujem se mojoj obitelji što su bili uz mene svakog dana mog školovanja, pružali mi podršku i trudili se olakšati mi život u Rijeci.

Veliko hvala svim prijateljima koje sam stekla na fakultetu, ali i mojim "starim" prijateljima koji su bili uz mene u radosti, ali i u teškim trenucima. Hvala na zajedničkim učenjima, šetnjama, na svim dosadašnjim druženjima...s velikim iščekivanjem i za budućim lijepim trenucima.

Posebna hvala mojem dečku na svakoj riječi ohrabrenja, ljubavi i bezuvjetnoj podršci.

SAŽETAK

U procesima učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra treba biti osigurano korištenje specifičnih strategija rada, programska i profesionalna podrška. Istraživanje je provedeno na uzorku od 15 učitelja i edukacijskih rehabilitatora u Varaždinskoj i Primorsko-goranskoj županiji kroz kvantitativnu i kvalitativnu metodu. U kvantitativnom dijelu istraživanja korišten je upitnik kojim su dobiveni rezultati o sociodemografski podaci o ispitanicima i učestalosti suradnje sa stručnim suradnicima. U kvalitativnom dijelu istraživanja prikazani su odgovori dobiveni u polustrukturiranom intervjuu i analizirani metodom tematske analize.

Rezultati pokazuju da se u učenju i poučavanju učenika s poremećajima iz autističnog spektra učitelji i edukacijski rehabilitatori koriste brojne specifične strategije poučavanja. Istaknuli su važnost poznavanja i uvažavanja potreba učenika, stvaranje dobrog odnosa s učenikom, individualizirani pristup, metode izravnog poučavanja, vizualne pristupe, vizualna i tehnološka sredstva i pomagala te specifične edukacijsko-rehabilitacijske metode kao što je Floor time, ABA, Teacch i senzorna integracija. Ističe se i značaj suradnje učitelja sa pojedinim profilima stručnih suradnika, suradnja između različitih profila stručnih suradnika, kao i suradnja s ravnateljem.

Ključne riječi: poremećaji iz autističnoga spektra, učitelji, programska i profesionalna podrška

SUMMARY

In a proces of learning and teaching of students with ASD it should be provided use specific strategies, curriculum adaptation and professional support. The study was conducted on a sample of 15 teachers and educational rehabilitators in Varaždin and Primorje-Gorski Kotar counties through quantitative and qualitative methods. In the quantitative part of the research, a questionnaire was used to obtain the results on the sociodemographic data on the respondents and the frequency of cooperation with expert associates. The qualitative part of the research presents the answers obtained in a semi-structured interview and analyzed by the thematic analysis method.

The results show that a number of specific teaching strategies are used in the learning and teaching of students with autism spectrum disorders by teachers and educational rehabilitators. They emphasized the importance of knowing and appreciating the needs of the students, creating a good relationship with the student, an individualized approach, direct teaching methods, visual approaches, visual and technological tools and aids, and specific educational and rehabilitation methods such as Floor time, ABA, Teacch and sensory integration. The importance of teachers' cooperation with particular profiles of professional associates, cooperation between different profiles of professional associates, as well as cooperation with the principal, are also emphasized.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Teachers, Software and Professional Support

Sadržaj

SAŽETAK.....	VI
SUMMARY.....	VII
1. UVOD	9
2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	10
2.1. Određenje temeljnih pojmova u učenju i poučavanju.....	10
2.2. Povijesni pregled istraživanja poremećaja iz autističnog spektra.....	12
2.3. Poremećaji autističnog spektra	14
2.4. Programska i profesionalna podrška.....	17
2.5. Pristupi u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra.....	19
2.6. Pregled istraživanja.....	23
2.7. Svrha, cilj i istraživačka pitanja.....	26
3. Metoda istraživanja.....	27
3.1. Uzorak ispitanika.....	28
3.2. Mjerni instrument.....	29
3.3. Način prikupljanja podataka.....	29
3.4. Metoda obrade podataka.....	30
4. Rezultati i rasprava.....	31
4.1. Učestalost suradnje i pružanje profesionalne podrške.....	31
4.2. Kvalitativno istraživanje.....	35
4.2.1. Strategije učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra.....	36
4.2.2. Obrazovni pristupi u poučavanju učenika s poremećajima autističnog spektra.....	41
4.2.3. Metode rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra.....	46
4.2.4. Nastavna sredstva i pomagala.....	50
4.2.5. Stručni suradnici.....	52
5. Zaključak.....	56
6. Literatura.....	58
7. Prilozi.....	60

1. UVOD

„Posljednjih godina poremećaj iz spektra autizma (PSA) izaziva vrlo veliko zanimanje, kako znanstvene i stručne, tako i šire javnosti. Velika pozornost se pridaje ovom poremećaju ponajviše zbog značajnih promjena u njegovoj prevalenciji koje se sustavno bilježe posljednjih nekoliko desetljeća, a posebice unazad nekoliko godina.“ (Matson i Kozlowski, 2011; prema Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u Republici Hrvatskoj, 2018). Znatan porast incidencije poremećaja iz autističnog spektra (PAS) rezultiralo je i pojačanim interesom stručnjaka različitih profila za ovo područje“ (Rutter, 2005 prema Popčević, 2015: str. 20).

Iako se obrazovni sustavi razlikuju po svojem ustroju, načelima i programima, svima je zajednički središnji pojam učenika. Učenik kao snaga, motivacija, pokretač odgojno-obrazovnog procesa u različitim razrednim odjeljenjima. Za učitelja su inkluzivne zajednice, posebno s učenicima s poremećajem autističnog spektra često velik izazov i učitelji se susreću s različitim problemima u realizaciji nastavnog procesa. U teorijskom dijelu radu prikazani su pojmovi vezani uz poremećaje autističnog spektra, profesionalnu i programsku podršku u radu učitelja i edukacijskih rehabilitatora i pregled dosadašnjih istraživanja. U empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati dobiveni nakon provođenja ispitivanja u kojem je diplomantica provela intervjue i upitnike s učiteljima i edukacijskim rehabilitatorima koji imaju iskustvo rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra.

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Određenje temeljnih pojmova u učenju i poučavanju

Metode poučavanja

Vizek Vidović (2003) navodi da je metoda poučavanja“ *naučen generaliziran obrazac ponašanja koji se može sustavno primjenjivati u različitim nastavnim područjima s ciljem olakšavanja i poboljšanja ishoda učenja.*“ (Vizek Vidović i sur, 2003, str. 334). Metode poučavanja mogu se sagledati kroz dva kriterija, a to su: stupanj aktivacije učitelja/učenika kod poučavanja i veličina razrednog odjela (broj učenika). Autori navode tri oblika poučavanja: izravno poučavanje, poučavanje vođenim otkrivanjem i raspravom te samostalno učenje.

Izravno poučavanje je i danas najraširenija metoda, a odnosi se na monolog učitelja koji sadržava strukturirane informacije ili u kojoj učitelj demonstrira određene korake u stjecanju praktičnih vještina. Izravno poučavanje kao prednost ima mogućnost prolaska velike količine gradiva u određenom vremenskom roku. Ova metoda poučavanja otežava aktivno učenje jer su učenici u veoma pasivnom položaju. Zbog učeničke pažnje, ovakva izlaganja ne bi trebala biti previše dugačka jer se gubi učenikova motivacija. Izravno poučavanje nije pogodno zbog pogrešne pretpostavke kako je svim učenicima potrebna istovrsna informacija, ne poštujući individualnost, različito predznanje učenika, te nedovoljna aktivnost učenika s obzirom na postizanje ishoda učenja. Prednost i neophodnost izravnog poučavanja vidi se kroz nužnost iznošenja činjenica i podataka, nedostupnost nastavnog sadržaja u drugim oblicima, kod sažimanja i sinteze građe iz više izvora. (Vizek Vidović i sur., 2013).

Poučavanje vođenim otkrivanjem i razgovorom ima za cilj učenjem otkrivanjem pomoći učeniku tražiti odgovore, postavljati pitanja i tražiti rješenja koja će zadovoljiti učenikovu radoznalost. Za uspješno poučavanje vođenim otkrivanjem i razgovorom važni su određeni uvjeti- sudionici obrazovnog procesa trebaju dobro poznavati područne sintakse, trebaju imati iskustva u primjeni odgovarajuće znanstvene metodologije i poželjno je da

imaju specifične komunikacijske vještine vođenja grupne rasprave. U navedenoj metodi učitelj vodi proces u kojem kod učenika zahtjeva razumijevanje, praćenje, učitelj navodi učenika, prerađuje učenikovu misao, provjerava, objašnjavanja, stavlja pred učenika izazove sukladno njegovim mogućnostima, usmjerava i ohrabruje. (Vizek Vidović i sur., 2013).

Samostalno učenje i poučavanje u vještinama učenja je najviši stupanj učenikove aktivacije. Uloga učitelja je pratiti učenikov napredak i davati mu povratne informacije. Brze društvene promjene, nova znanja, tehnologije traže od nas kao pojedinaca da se cjeloživotno obrazujemo te uspješno odgovaramo zahtjevima okoline koja se brzo mijenja i zato upravo metoda samostalnog učenja najbolje priprema učenika za njegov život. Za uspješno samostalno učenje važne su kognitivne vještine organizacije i elaboracije tekstova, vještine rješavanja matematičnih i prirodno-znanstvenih problema, razvijeno dugoročno pamćenje, kritičko mišljenje i metakognitivne vještine (Vizek Vidović i sur., 2013).

Nastavna sredstva i pomagala

Nastavna sredstva i pomagala, odnosno medije kako ih nazivaju Bognar i Matijević (2005) teško je gledati zasebno analizirano, jer kako autori navode, „*u odgojno-obrazovnom procesu oni se uvijek javljaju u neakvoj kombinaciji*“ (Bognar, Matijević, 2005, str. 343).

2.2. Povijesni pregled istraživanja poremećaja iz autističnog spektra

Bujas Petković i suradnici (2010) prikazuju povijesni pregled od početaka razmatranja poremećaja autističnog spektra, preko razvitka saznanja do današnjih spoznaja o tom poremećaju. Poremećaje autističnog spektra počeli su se detaljnije istraživati tek početkom 20. stoljeća. Sve do tada, poremećaji autističnog spektra bili su svrstavani u intelektualne teškoće (takozvane mentalne retardacije). Tek godine 1905. talijanski psiholog Sante de Sanctis opisao je demenciju prekocisimu (*dementia praecocissima*) kao psihozu rane dječje dobi koja uzrokuje sveukupno psihičko i intelektualno osiromašenje djeteta koje je prije bolesti bilo psihički zdravo. U prošlosti su djeca s poremećajem autističnog spektra bila smješтана u ustanove za mentalno retardirane. Uspoređujući slučajeve dječaka Victora i Kaspera Hausera koji su obojica nađeni u šumama, Victor u južnoj Francuskoj, a Kasper Hauser u Njemačkoj. Razlika između ta dva dječaka uočena je kod pokušaja njihove socijalizacije. Naime, za Victora se pretpostavlja kako je od ranog djetinjstva pokazivao znakove poremećaja autističnog spektra te nakon njegovog pronalaska Victor nije imao razvijenu sposobnost da nauči govoriti za razliku od Kaspera Hausera koji je uz pomoć okoline djelomično nadoknadio komunikacijske vještine. Četrdesetak godina nakon dijagnostike psihologa Santa de Sanctisa, točnije 1943. godine američki dječji psihijatar Leo Kanner promatrao je jedanaestero djece za koje je zaključio kako su izgledala tjelesno zdrava, ali su imala karakteristične smetnje komunikacije i govora. On je taj poremećaj nazvao infantilnim autizmom. Njegova je pretpostavka bila kako ta djeca nemaju razvijenu sposobnost komunikacije zbog hladnog i odbijajućeg držanja majke prema djetetu. Već iduće godine njemački psihijatar Hans Asperger 1944. opisuje simptome koje kvantificira kao autistična psihopatija.

Bender (1947; prema Bujas Petković i sur., 2010: str. 3) opisuju dječju shizofreniju „*po simptomima sličnu shizofreniji u odraslih s poremećajima mišljenja i halucinacijama, koja se pojavljuje većinom nakon pete godine.*“ Mahler (1955; prema Bujas Petković i sur., 2010: str. 4) opisuje simbiotsku psihozu „*s nešto kasnijim početkom od infantilnog autizma, a u kojoj, prema psihoanalitičkom tumačenju, dijete odnos s majkom uspostavlja psihotičnim obranama.*“

Za stanja koja imaju obilježja infantilnog autizma i simbiotske psihoze, Rank (1955) uvodi naziv u dječjoj psihijatriji kao „atipično dijete“, „atipična psihoza“ ili „atipični razvoj“. U današnje vrijeme ne koriste se te sintagme, osim atipični autizam koji označava autistični poremećaj koji nema sva dijagnostička obilježja, tj. pojavljuje se u kasnijoj dobi (Bujas Petković i sur, 2010).

Skup svih pervazivnih razvojnih poremećaja, tj. niz psihijatrijskih poremećaja rane dječje dobi obilježenih velikim abnormalnostima u socijalnim interakcijama, komunikaciji i motoričkim aktivnostima (stereotipijama), engleska psihijatrica Lorna Wing (prema Bujas i Petković i sur. 2010: str. 4) nazvala je autistični spektar, a taj naziv zadržao se do danas.

2.3. Poremećaji autističnog spektra

Dijagnostički kriteriji

„U odsutnosti dobro definiranih bioloških markera u određivanju poremećaja iz autističnog spektra uglavnom se koriste bihevioralni kriteriji“ (Volkmar, Siegel, Woodbury-Smith, King, McCracken, State i AACAP, 2014 prema Popčević, 2015). Za postavljanje dijagnoze poremećaja iz autističnog spektra prema DSM-V (APA, 2013) moraju biti zadovoljeni zadani kriteriji. Prema istraživanju iz 2018. godine pod nazivom Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years -Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (2014) odnos broja djece s poremećajem autističnog spektra i broja djece tipičnog razvoja iznosi 1:59, a taj se broj iz godine u godinu povećava (Baio, Wiggins i Christensen, 2018). Uspoređujući tu brojku s istraživanjem objavljenim 2017. godine pod nazivom Autism and health: A special report by autism speaks Advances in Understanding and Treating the Health Conditions that Frequently Accompany Autism govori nam kako je taj omjer samo nekoliko godina prije bio 1:68 (Speaks, 2017).

U Nacionalnom okviru za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u Republici Hrvatskoj prikazana je tablica dijagnostičkih kriterija za pervazivne razvojne poremećaje (F84) prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema (MKB-10) (1994.). Vidi Privitak 1.

Sekušak- Galešev (2015: str. 7-8) navodi pet skupina dijagnostičkih kriterija koje je potrebno zadovoljiti kako bi bila postavljena dijagnoza PAS-a (kriteriji A-E) prema DSM V.

„Kriteriji A (dijagnostički kriteriji u domeni socijalne komunikacije)

Prisutnost postojanih deficita u socijalnoj komunikaciji i interakciji, kroz mnogobrojne kontekste, koji su trenutno izraženi ili su bili prisutni kod osobe u ranijoj dobi, a koji se manifestiraju kao: (1) odstupanja (manjkavosti) u socio- emocionalnoj uzajamnosti, u rasponu od abnormalnog socijalnog pristupa, nemogućnosti „dvosmjerne“ komunikacije i smanjenog interesa za dijeljenje zajedničkog interesa, do smanjenog reciprociteta u emocijama ili doživljaja utjecaja na drugoga i nemogućnost započinjanja i/ili sudjelovanja u socijalnim interakcijama; (2) odstupanja u neverbalnim komunikacijskim

ponašanjima korištenim za socijalnu interakciju, u rasponu od slabe koordiniranosti verbalne i neverbalne komunikacije, abnormalnosti u kontaktu pogledom i govoru tijela i deficita u razumijevanju i uporabi gesta pa sve do potpunog izostanka izražajnosti mimike lica i neverbalne komunikacije;(3) odstupanja u razvijanju, održavanju i razumijevanju međuljudskih odnosa, u rasponu od poteškoća u prilagođavanju ponašanja različitim socijalnim kontekstima, do poteškoća u dijeljenju, imaginarnim igrama ili pri stvaranju prijateljstva pa sve do potpunog izostanka interesa za vršnjake.

Socijalni interesi kod djece s PAS-om su ograničeni, suženi i neobični. Igra im je bez socijalne i imaginativne, simboličke komponente. Djeca djeluju nezainteresirano, odaju dojam pasivnosti i odbijaju interakciju pri čemu mogu izražavati neprimjerene oblike ponašanja koji se mogu protumačiti kao agresivnost.

Za „autistično mišljenje“ karakteristični su i problemi generalizacije i diferencijacije primjerenih pravila ponašanja. Djeca i odrasli s PAS-om imaju poteškoća u razumijevanju nepisanih pravila društvenog ponašanja koja se mijenjaju ovisno o kontekstu.

Kriteriji B (dijagnostički kriteriji u domeni ponašanja: ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa ili aktivnosti) očituju se u najmanje dva od sljedećih područja: (1) stereotipni i ponavljajući motorički pokreti, korištenje objekata ili govora na stereotipan i repetitivan način (npr. redanje predmeta, eholalija, idiosinkratski jezik), (2) inzistiranje na istovjetnosti i nefleksibilno pridržavanje rutina ili ritualiziranih obrazaca verbalnog i neverbalnog ponašanja (npr. burno reagiranje na male promjene, poput načina pozdravljanja, rasporeda događaja, rute kretanja ili navika pri hranjenju, teškoće s tranzicijama, rigidnost mišljenja), (3) vrlo ograničeni, fiksirani interesi, abnormalni po intenzitetu ili usmjerenosti (npr. jaka zaokupljenost neobičnim predmetima, primjerice vrpčama ili dijelovima predmeta/igračaka), (4) hiper/hipoosjetljivost na podražaje iz okoline (npr. niska tolerancija na bol/temperaturu, preosjetljivost na svjetlost, određene zvukove ili teksture materijala ili pak visoka tolerancija na bolne podražaje, pretjerana potreba za dodirivanjem i njuškanjem predmeta, zadivljenost svjetlosnim efektima i objektima u pokretu koji se okreću, trepere). Upravo taj aspekt hipo/hiperosjetljivosti na senzorne podražaje može objasniti neke fascinacije i interese osoba s PAS-om.“

Kriteriji C odnosi se na simptome koji moraju biti prisutni u ranom razvojnom razdoblju, ali se ne moraju uočiti sve dok društvena očekivanja ne prelaze granicu njihovih

sposobnosti, ili poremećaj može biti prikriven naučenim strategijama funkcionalnog ponašanja.

Kriteriji D *opisuje simptome koje uzrokuju klinički značajne poteškoće na društvenom, profesionalnom i/ili drugim važnom području funkcioniranja.*

Kriteriji E *govori kako intelektualne teškoće i poremećaj autističnog spektra se u nekim slučajevima pojavljuju istovremeno; u tom slučaju uvjet za dijagnozu je da aspekt socijalne komunikacije bude ispod očekivanog za razinu generalnog razvoja.“*

Pridružene teškoće

Prema istraživanjima Autism Speaks epidemiološke studije prikazuju da između 54 i 70 % osoba s poremećajem autističnog spektra ima jedan ili više pridruženih poremećaja i to prema poremećajima: ADHD (poremećaj pažnje s hiperaktivnošću) javlja se kod 30 do 61% osoba s poremećajem autističnog spektra, anksioznost između 11 i 42 % osoba s poremećajem autističnog spektra, depresija kod 7 % djece s poremećajem autističnog spektra i 26 % odraslih osoba s poremećajem autističnog spektra, šizofrenija kod 4 do 35 % odraslih osoba s poremećajem autističnog spektra te bipolarni poremećaji između 6 i 27% osoba s poremećajem autističnog spektra. (Autism speaks, 2017: str. 14). Vidi Prिवitak 2. *„Intelektualne teškoće su prisute kod 85-90% osoba s PAS-om. U 10-15% slučajeva radi se o osobama prosječne inteligencije, 25-35% ima granične/lake intelektualne teškoće, a 50-65% umjeren do teške. Ustanovljeno je i da 70% osoba s PAS-om ima još ima još neku pridruženu teškoću, a 40% ima dva ili više pridruženih teškoća. To mogu biti depresija, anksioznost, ADHD, epilepsija, tuberozna skleroza, sindrom fragilnog X i drugi (dijagnoze za ove poremećaje predočuju se zasebno.*

2.4. Programska i profesionalna podrška

„Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) programska podrška definirana je kroz različite postupke prilagodbe sadržaja i individualizacije pod stavkom II. Programska potpora, Članak 3. koji klasificira primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika. Primjereni programi su: redoviti program uz individualizirane postupke; redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke; posebni program uz individualizirane postupke; posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Promatrajući razredna odjeljenja i skupine, učenici s teškoćama u razvoju mogu biti smješteni u: redovitome razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu; posebnome razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Uz primjerene programe koje učenici trebaju savladati, tu su i dodatni odgojno- obrazovni i rehabilitacijski postupci koji se očituju kroz program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, programe produženog stručnog postupka i rehabilitacijske programe (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Dio o profesionalnoj podršci definiran je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) pod stavkom VIII. Profesionalna potpora, Članak 18. Profesionalnu potporu u školovanju učenika provode: *„učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima*

s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici, te stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015).

Već spomenutim Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju definirano je koji sve poremećaji kod učenika otvaraju vrata za profesionalnu i programsku podršku u odgoju i obrazovanju učenika, a to je vidljivo iz Orijentacijske liste teškoća, pod Skupinom 6. - Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja gdje su pod podskupinom 6.5. navedeni Poremećaji iz autističnog spektra (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015)

Podrška učenicima s poremećajem iz autističnog spektra u odgojno-obrazovnom procesu, e propisana je i u drugim dokumentima,,: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 68/18), Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, 59/90), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2016)., Konvencija o pravima djeteta (NN, 12/93), Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju (NN, 124/09), Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 112/2010).

2.5. Pristupi u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra

Razvojni pristup (RIO)

Prema Greenspan i Wieder (2005) RIO (u izvorniku:DIR) ili floor time pristupu je razvojni model temeljen na individualnim razlikama i odnosima. RIO pristup omogućava pojedincu razumijevanje, poučavanje i ophođenje s djecom. Veoma je pogodan za djecu s autizmom i autizmu povezanim teškoćama. Model RIO usredotočuje se na pomoć djeci s poremećajem autističnog spektra u svladavanju osnovnih elemenata komunikacije, međuljudskih odnosa i mišljenja. Skraćenica RIO (u izvorniku DIR) označava R- razvoj, I- individualne razlike i O-odnose. Šest razvojnih razina koje obuhvaća floor time pristup su: 1. obuhvaća sposobnost samoregulacije i usmjeravanje pažnje na okolinu koja je nužna kao osnova za sljedeću razinu. 2. se odnosi na stupanje u topao i intiman odnos. 3. razina je dvosmjerna, svrhovita komunikacija- otvaranje i zatvaranje krugova dvosmjerne komunikacije, uz mnogo afektivnih i mikroafektivnih gesta- smješkanja, osmijeha, kimanja glavom; sposobnost obrade tih gesta i njihovog organiziranja u svrhu rješavanja problema. Na ovoj razini dijete je u stanju uzeti mamu za ruku, odvesti je do hladnjaka, lupiti po vratima i pokazati na sok. Može se raditi o 10 ili 20 interaktivnih gesta koje su sve usmjerene na rješavanje problema. 4. razina jest interaktivno rješavanje problema/ kontinuirano korištenje gestama. 5. razina jest funkcionalno korištenje idejama. Na primjer: „Žedan, molim sok.“ ili u igri pretvaranja, hranjenje i grljenje lutaka. 6. je razina sposobnost izgradnje mostova među idejama, tako da se jezik može koristiti logično i realistično kako bi se ostvario odnos između stvarnosti i mašte. Pregovori i rješavanje stvarnih problema odvijaju se putem debate, a rasprave kojima se rješavaju problemi mogu se odigravati i na simboličkoj razini.

Kroz navedene razvojne razine pokušava se postepeno doći interakcijom obitelji s djetetom pomoću floor time modela. Taj model interakcije trebao bi se odvijati šest do osam puta dnevno. Cijeli proces vodi dijete, a traje 20 – 30 minuta, točnije, onoliko koliko dijete može. Interakcija se odvija na podu i sudionici pružaju potporu u funkcionalnim razvojnim sposobnostima. *„Ovdje je najvažnije održati protok interakcije, zadržati dijete emocionalno angažiranim i pomagati mu da nauči prepoznavati socijalne signale i sudjelovati u interakciji. To je znatno važnije od samoga sadržaja. U ovome dijelu svoga*

rada doista nastojimo izgraditi odnos, izgraditi komunikaciju, izgraditi afektivni i emocionalni raspon te doista ustrajati u tome.“ (Greenspan i Wieder, 2005)

Bihevioralni pristup (ABA)

U preglednom radu Vuksan i Stošić (2018) navodi se kako su komunikacija i korištenje jezika neke od najkompleksnijih vještina koje dijete treba usvojiti. To može biti posebno težak izazov djeci s razvojnim teškoćama. Verbalno ponašanje je pristup koji se koristi kod djece s razvojnim teškoćama, a odnosi se na razumijevanje i podučavanje jezika. Taj pristup proizašao je iz područja primijenjene analize ponašanja – PAP (ABA – Applied Behaviour Analysis). *„PAP je znanost u kojoj se strategije izvedene iz osnovnih bihevioralnih principa ponašanja sustavno primjenjuju za poboljšanje socijalno značajnih ponašanja, u kojoj se koriste eksperimenti radi identifikiranja varijabli odgovornih za promjenu u ponašanju (Cooper, Heron i Heward, 2014 prema Vuksan i Stošić, 2018).“* U bihevioralnom pristupu, osnovni princip ponašanja je pojačanje, tj. potkrepljenje i on je odgovoran za usvajanje vještina. Kod pojačanja, podražaj koji slijedi ubrzo nakon ponašanja ili je uklonjen nakon ponašanja često rezultira javljanjem tog ponašanja u budućnosti. Prema tome, dijete koje dobije predmet koji je željelo nakon geste pokazivanja (podražaj koji slijedi ponašanje), gesta pokazivanja će se u tom slučaju puno više javljati u budućnosti. Isto tako, ako dijete nakon postavljenog zadatka vrišti, plače i baca se na pod i nakon toga mu terapeut kaže da ne mora rješavati zadatak (podražaj je uklonjen), to nepoželjno ponašanje će se češće javljati u budućnosti. *„Mnoge metode podučavanja temeljene na primijenjenoj analizi ponašanja, odnosno na principu pojačanja, znanstveno su utemeljene za podučavanje djece s poremećajem iz spektra autizma i drugim razvojnim teškoćama.“*(National Autism Center, 2015 prema Vuksan i Stošić, 2018: str. 22)

Visokostrukturirani programi uz vizualno okolinsku podršku (TEACCH)

TEACCH (Tretman and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) *„jedan je od najsveobuhvatnijih programa koji obuhvaća dijagnostičke postupke, procjenu sposobnosti i potreba te podršku za djecu i odrasle s autizmom“* (Bujas Petković i sur., 2010:287). Programska područja i ciljevi TEACCH programa su: komunikacija (za osobe s nerazvijenim govorom koriste slikovne kartice,

komunikacijske ploče, znakovni govor), socijalni odnosi (odnosi se na podizanje razine socijalne pažnje i socijalnog razumijevanja, poticanje socijalnih interakcija, razine socijalne kompetencije, usvajanje novih vještina socijalne interakcije te razumijevanje i pravila i normi ponašanja), ponašanje (prevencija i ublažavanje nepoželjnih oblika ponašanja- agresije, autoagresije, stereotipije, ritualizam, hiperaktivnost; maksimalno prilagođavanje okoline specifičnim potrebama osoba s autizmom; izbjegavaju se okolnosti koje su uzrok nepoželjnim ponašanjima), slobodno vrijeme (slobodno vrijeme i učenje vještina koje omogućuju uključivanje u zajednicu-strukturirano) te radne vještine (razvijanje primjerenih radnih navika i modela ponašanja prije usvajanja specifičnih radnih vještina) (Bujas Petković i sur., 2010).

Organizacija prostora važna je komponenta provođenja programa TEACCH. Specifična organizacija prostora omogućuje vizualne znakove koji pomažu djetetu s autizmom da razumije gdje treba biti, kako do tamo doći i što raditi. Važno je učionicu opremiti ekonomično i funkcionalno prema individualiziranim potrebama učenika. Strukturiranje vremena-raspored ima važnu ulogu kod djece s poremećajem iz spektra autizma. Raspored pomaže učenicima da planiraju i slijede dnevne i tjedne događaje, pomaže pri samostalnom prelasku s jedne aktivnosti na drugu, potiče motivaciju za dovršenje teškog zadatka ako prema rasporedu slijedi ugodnija aktivnost. Raspored može biti opći ili individualni. Na osnovi općeg rasporeda izrađuje se učiteljev dnevni i tjedni program te plan zaduženja iz kojeg je na jednome mjestu vidljivo tko, kada, što i gdje s kojim učenikom radi. Individualni raspored moraju biti individualno orijentirani, tj. primjereni razvojnoj i kronološkoj dobi, uravnoteženih zadataka prema vrsti i težini. Osim organizacije prostora i strukturiranja vremena, važnu ulogu u TEACCH programu ima i organizacija materijala. Radni materijal treba biti jasno označen ili organiziran prema razini razumijevanja učenika. Svi materijali su sortirani prema funkciji i moraju biti uredno složeni da korištenje njima bude jednostavno. Učenicima treba biti dostupno da sami uzimaju didaktički materijal i vraćaju ga na mjesto. Pristup u poučavanju samostalnog izvođenja zadataka počinje metodom slijeva nadesno, to znači da su pred učenikom na lijevoj strani postavljeni materijali (zadaci) koje on kada ih završi odlaže na desnu stranu. Neki preduvjeti koji bi trebali biti zadovoljeni pri planiranju metode poučavanja su: učiteljev govor treba privući učenikovu pozornost prije nego što su upute

zadane, on treba odgovarati učenikovoј razini razumijevanja, a verbalne instrukcije popraćene gestama; učenik treba raspolagati s dovoljno informacija da zadatak može izvršiti što samostalnije; smještaj i organizacija materijala trebaju biti takvi da pomažu učeniku u izvršavanju zadataka; materijale bi trebalo prezentirati na organizirani način; u određenom vremenu učenik nema previše ponuđenog materijala; učenik ima dovoljno pomoći da uspješno riješi zadatak te poticaji djetetu s autizmom iznimno su važni za napredak i motivaciju (Bujas Petković i sur., 2010).

Senzorna integracija

Senzorna integracija jest neurobiološka aktivnost koja omogućuje primanje i obradu osjetnih informacija koje u mozak pristižu iz različitih osjetila. “ (Mamić, 2009, str. 70). Do poteškoća senzorne integracije dolazi zbog neadekvatne ili slabe senzorne obrade podražaja. Kako bi se pojedinac mogao emocionalno primjereno doživljavati važno je da svi pojedinačni sustavi skladno djeluju (Mamić, 2009).

2.6. Pregled istraživanja

U ovom potpoglavlju dan je pregled rezultata istraživanja i preglednih radova o mišljenjima odgojno-obrazovnih djelatnika o inkluziji učenika s poremećajem autističnog spektra. U poučavanju učenika s poremećajem autističnog spektra učitelji se susreću različitim izazovima vezanim uz karakteristike ovih učenika u akademskom (prilagodba sadržaja) i socijalnom (ponašanje) razvoju, kao i osiguranoj podršci u okruženju (edukacije, stručni suradnici, asistenti u nastavi, tipični vršnjaci, inkluzivna kultura,...) koje se navode u sljedećim istraživanjima.

Istraživanje Lindsay i suradnika (2013) pod nazivom *Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms* govori o inkluziji djece s poremećajem autističnog spektra u redovna razredna odjeljenja i o izazovima s kojima se susreću učitelji uključujući ih kao punopravne sudionike u nastavi. Ovo kvalitativno istraživanje provedeno je s 13 učitelja koji su imali iskustvo rada s učenicima s poremećajem autističnog spektra na području dva grada u Ontariju, Kanadi. Koristeći se metodom intervjua, autorice su istraživale s kojim se izazovima učitelji susreću kroz stvaranje inkluzivnog okruženja u razredu. Učitelji su navodili nekoliko izazova kao što je razumijevanje i upravljanje učenikovim ponašanjem, društveno-strukturne barijere (školska politika, nedostatak obrazovanja i materijala) te stvaranje inkluzivnog okruženja (nerazumijevanje od strane drugih učitelja, učenika i roditelja). Učitelji su zaključili kako im je potrebno višeedukacija, bolja sredstva za rad i podrška kako bi se unaprijedilo obrazovanje i uspješno uključivanje učenika s poremećajem autističnog spektra u zajednicu.

Tutt i suradnici (2006) prikazuju povezanost obrazovnih pristupa s razumijevanjem psihološkog stanja. Autori navode četiri diskretna odgojna pristupa autizmu- Higashi, Lovaas, Option i TEACCH i dva „eklektična“ pristupa, a to su SPELL i LEA. Te pristupe autori povezuju sa četiri psihološke interpretacije autizma. Svrha ovog istraživanja bila je bolje razumjeti kako različiti obrazovni pristupi autizma se usklađuju ili odstupaju od učiteljevih odgojno-obrazovnih ciljeva, a to je razvijanje neovisnosti i razvijanje kritičkog mišljenja do krajnje mogućnosti za pojedinog učenika bez obzira na njegovo stanje.

U istraživanju Popčević i sur. (2015) pod nazivom *Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra*, autori navode kako je svako dijete s poremećajem autističnog spektra različito u odnosu na stupanj teškoće, dostupnu podršku iz okoline i po jezičnim i sociokognitivnim sposobnostima. Upravo zbog individualnosti svakom je djetetu potreban različit terapijski postupak i predškolsko uključivanje te svako dijete pokazuje različit napredak. S obzirom da u Hrvatskoj ne postoje podaci nakon postupka procjene niti postoji uvid u faktore koji su povezani s njihovim uključivanjem u predškolski sustav, cilj je bio pružiti uvid u uspješnost terapijskog, dijagnostičkog i odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj i položaj djece s poremećajima iz autističnog spektra unutar njega. Istraživanje je provedeno sa 40 roditelja djece atipičnog komunikacijskog razvoja. Kvalitativnom i kvantitativnom analizom njihovih odgovora ispitala se povezanost dobi roditeljskog prepoznavanja teškoća s početkom dobivanja stručne podrške, povezanost dijagnoze djeteta s pojedinim oblikom uključivanja te povezanost roditeljskog zadovoljstva s pojedinim oblikom uključivanja. Značajno je rano prepoznavanje teškoća s obzirom da su rezultati pokazali kako postoji povezanost dobi kada su kod djeteta prepoznate teškoće s početkom dobivanja stručne podrške. Zadovoljstvo roditelja s pojedinim oblicima uključivanja nije povezano s dijagnozom djeteta. U ovom istraživanju roditelji su navodili kako smatraju da je jedan od najvažnijih čimbenika uspješnog uključivanja pozitivan stav i educiranost odgojiteljica. Roditelji su također zaključili da manje utjecaja ima stupanj teškoće djeteta i oblik uključivanja. Kao jedan od problema u sustavu, roditelji su naveli nedovoljnu pripremljenost predškolskog sustava za uključivanje djece s poremećajima autističnog spektra (Popčević, Ivšac Pavlića i Šimleša, 2015)

Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) u istraživanju pod nazivom *Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju* daju uvid u promišljanja učitelja o inkluziji učenika s teškoćama, profesionalnim izazovima i barijerama s kojima se susreću. Istraživanje je provedeno na uzorku 39 učitelja razredne i predmetne nastave s područja Varaždinske županije. Kao metoda prikupljanja podataka korišten je intervju, razgovori su se snimali, a zatim transkriptirali i analizirali kvalitativnom metodom. Učitelji podržavaju inkluzivne zajednice u školama iako se na različite načine nose s profesionalnim izazovima. Smatraju da je inkluzija dobra i za

učenike s teškoćama u razvoju i za ostale učenike tipičnog razvoja. Kao probleme na koje nailaze učitelji, navode razrede s velikim brojem učenika koji otežavaju kvalitetan rad. Autori ističu izazove u poučavanju učenika s teškoćama u nekoliko dimenzija: (1) spremnost na rad s učenicima s teškoćama, (2) motiviranost i educiranost učitelja, (3) dostupnost stručnih suradnika, (4) uvjete rada i (5) broj asistenata u nastavi. Osvještavanjem barijera koje se javljaju u radu učitelja, shvaćajući njihovu perspektivu naglašene su smjernice za osiguravanje potpore učiteljima.

2.7. Svrha, cilj i istraživačka pitanja

Svrha ovog istraživanja je dobiti uvid u percepciju učitelja i edukacijskih rehabilitatora koji su razrednici učenicima s poremećajem autističnog spektra u redovnim razredima i stručnjaci u Centrima o dostupnoj podršci i strategijama rada s učenicima s poremećajem autističnog.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi:

- (1) učestalost suradnje učitelja i edukacijskih rehabilitatora s različitim profilima stručnih suradnika.
- (2) strategije poučavanja učenika s poremećajima iz autističnog spektra (metode, pristupe, nastavna sredstva i pomagala)
- (3) percepciju učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci od strane stručnih suradnika u školama i ostalih stručnjaka u centrima.

Istraživačka pitanja

1. Ispitati učiteljsku percepciju / percepciju edukacijskih rehabilitatora o strategijama učenja i poučavanja učenika s poremećajima iz autističnog spektra
2. Ispitati učiteljsku percepciju / percepciju edukacijskih rehabilitatora o suradnji sa stručnim suradnicima

3. Metoda istraživanja

Kvalitativna metodologija (Mayering 1995 prema Jeđud 2007: str. 84) je „*proces istraživanja fenomena, kroz otkrivanje značenja jezika i riječi, informacija koje se dobivaju iz prve ruke o empirijskom svijetu koji se istražuje*“. Iako su se kvalitativna istraživanja dugo vremena smatrala nepouzdanijima i manje valjanima i smatrana su samo predfazom za kvantitativna istraživanja koja su vodila rigorozno verificiranim hipotezama. U današnje vrijeme, značajnost kvalitativnih istraživanja je priznata i prepoznata. Kod kvalitativnih istraživanja u prvom planu su istraživač i njegov odnos s ispitanikom. Zadatak istraživača je kroz odnos sa ispitanikom i analizom prikupljenih podataka izdići se nad razinu deskripcije i strukturirati društvene procese koje istražuje i na kraju ih prikazati u teoriji. Za razumijevanje kvalitativnu metodologiju važni su ključni pojmovi: metoda stalne usporedbe, teorijsko uzrokovanje i kodiranje. Osnovna aktivnost koja sadrži procese prikupljanja podataka, kodiranja, bilježenja i rekodiranja u svrhu dolaska do teorije je metoda stalne usporedbe. Metoda stalne usporedbe usko je povezana uz koncept, a to je teorijsko uzrokovanje, tj. uspoređivanje starog i novog materijala. Kodiranje je podijeljeno na tri vrste, a to su: otvoreno, osnovno i odnosno, a označava procese u kojima su podaci razlomljeni, konceptualizirani i ponovno spojeni na drugačiji način (Jeđud, 2007).

3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika čini 15 odgojno-obrazovnih djelatnika od kojih je 6 učitelja razredne nastave i 9 edukacijskih rehabilitatora zaposlenih u odgojno- obrazovnim ustanovama zaposlenih u Primorsko-goranskoj županiji (N=9) i Varaždinskoj županiji (N=6). Prosječna dob je 41,21 (SD= 11,32; Min=28; Max=59), a prosječna godina radnog staža je 15,92 (SD=12,55; Min=1; Max=38). Učitelji su zaposleni u redovnim osnovnim školama, dok su edukacijski rehabilitatori zaposleni u Centru Tomislav Špoljar u Varaždinu (N=5) i Centru za autizam Rijeka (N=4).

Subuzorak učitelja

Subuzorak uzorak čini 6 učitelja prosječne životne dobi 48 godina (SD= 12,27; Min=31; Max=59). Učitelji rade u osnovnim školama u Primorsko-goranskoj županiji (N=5) i Varaždinskoj županiji (N=1). Svih 6 učitelja zaposleno je na neodređeno vrijeme. Promatrajući razinu završenog obrazovanja, učitelji imaju završen dvogodišnji stručni studij (N=2), četverogodišnji stručni studij (N=3) ili diplomski sveučilišni studij (N=1). Prosječna godina radnog staža iznosi 22,67 godina (SD=15,90; Min=1; Max=38). Prosječni broj učenika u razrednim odjeljenjima je 15,50 (SD=6,09; Min=9; Max=23), dok je prosječan broj učenika s poremećajima autističnog spektra 1,33 (SD=0,51; Min=1; Max=2).

Subuzorak edukacijskih rehabilitatora

Subuzorak uzorak čini 9 edukacijskih rehabilitatora zaposlenih u Centru Tomislav Špoljar u Varaždinu; Varaždinska županija (N=5) i Centru za autizam Rijeka; Primorsko-goranska županija (N=4). Prosječna dob je 36,13 (SD=8,06; Min=28, Max=52). Prosječne godine radnog staža ispitanih edukacijskih rehabilitatora iznose 10,88 (SD=6,64; Min=5; Max=23), a jedan ispitanik nije dao informaciju o dobi i godinama radnog staža. Svi edukacijski rehabilitatori zaposleni su na neodređeno vrijeme (N=9) te su završili diplomski sveučilišni studij (N=8) ili post- diplomski studij (N=1). U prosjeku broj učenika u skupinama iznosi 4,11 (SD=1,26; Min=3; Max=7), dok je broj učenika s poremećajem autističnog spektra prosječno 3,11 (SD=0,60; Min=2; Max=4).

3.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik koji sadrži osnovne podatke o ispitanicima: spol, dob, godine radnog staža, zvanje, radni status, razinu završenog studija, broj učenika u razredu/skupini, broj učenika s poremećajem autističnog spektra, informaciju o učestalosti suradnje u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra ostalih stručnih suradnika, informaciju o učestalosti suradnje u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra s edukacijskim rehabilitatorom, informaciju o učestalosti suradnje u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra s logopedom, pružaju li edukacijski rehabilitatori podršku učiteljima u redovnom sustavu i u kojem obliku.

Pitanja za učitelje:

1. Koje su Vam se metode učenja i poučavanja kroz praksu pokazale najefikasnijima u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra?
2. Molimo opišite suradnju sa stručnim suradnicima? U kojim situacijama Vam je potrebna njihova podrška (istaknite za što je neophodna/osobito značajna/ Imate li je kad Vam je potrebna i kako se stručni suradnik uključuje (dolazi li na nastavu, radi li individualno, imate li sastanke i konzultacije na dnevnoj/ tjednoj/ mjesečnoj razini? Uključuju li se i roditelji u zajedničke sastanke ili samostalno učitelj s roditeljem i samostalno sa stručnim suradnikom?

Pitanja za edukacijske rehabilitatore:

1. Koje su Vam se metode učenja i poučavanja kroz praksu pokazale najefikasnijima u radu s učenicima s poremećajem autističnog spektra?
2. Molimo opišite suradnju s ostalim stručnjacima u Centru u svezi odgojno- obrazovnih potreba učenika s PAS?

3.3. Način prikupljanja podataka

Nakon odobrenja istraživanja od strane Učiteljskog fakulteta u Rijeci i ravnatelja osnovnih škola i centara s područja Primorsko-goranske i Varaždinske županije s ravnateljima i stručnom službom dogovoren je datum održavanja istraživanja. Istraživanje se održavalo u skladu s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci i etičkim kodeksima škola i centara. Istraživanje je provodila diplomantica, koja se na dan istraživanja predstavljala učiteljima i edukacijskim rehabilitatorima te ih upoznavala sa svrhom i načinom provođenja istraživanja. Učiteljima i edukacijskim rehabilitatorima je naglašeno kako imaju pravo odustati te kako će njihovi identiteti biti očuvani i zaštićeni od ostalih osoba. Za rješavanje upitnika i intervjuja bilo je potrebno oko 30 minuta. Nakon ispunjenog upitnika istraživač se zahvalio na istraživanju.

3.4. Metoda obrade podataka

Za sociodemografske podatke i rezultate kvantitativnog dijela istraživanja izračunati su osnovni deskriptivni pokazatelji. Pitanja otvorenog tipa u kvantitativnom istraživanju analizirana su i opisana kroz kategorije i frekvencije odgovora.

Provedena je metoda tematske analize u odgovorima ispitanika iz polustrukturiranog intervjuja.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Učestalost suradnje i pružanje profesionalne podrške

Učitelji su na *Skali učestalost suradnje učitelja s edukacijskim rehabilitatorima i logopedima* procijenili učestalost suradnje s edukacijskim rehabilitatorima i logopedima (Tablica 1).

Tablica 1: Učestalost suradnje učitelja s edukacijskim rehabilitatorima i logopedima

Učestalost suradnje s ... u svezi odgojno obrazovnih potreba učenika s PAS (N=6)	Svakodnevno	Tjedno	Mjesečno	Nekoliko puta godišnje	Rijetko	Prema potrebi
Edukacijskim rehabilitatorom	0	1	1	0	0	2
Logopedom	0	2	1	0	1	1

Od ukupno 6 učitelja, dva su učitelja izjavila da nemaju dostupnu podršku edukacijskih rehabilitatora. Preostala četiri učitelja izjavljuju da surađuju na tjednoj razini (N=1), mjesečnoj (N=1) i prema potrebi (N=2). Jedan učitelj navodi da nema dostupnu podršku logopeda, 2 izjavljuju da imaju tjednu suradnju s logopedom, 1 mjesečnu, 1 rijetko surađuje a 1 učitelj surađuje prema potrebi.

Vidljivo je da pojedini učitelji izjavljuju da im nije dostupna podrška stručnih suradnika različitog profila, što je sukladno ranijim istraživanjima (npr. Žic Ralić, Mlinarić i Lisak, 2016). Treba uzeti u obzir da je ispitan mali broj učitelja.

U Tablici 2 prikazani su odgovori edukacijskih rehabilitatora o podršci ostalih stručnjaka u centrima.

Tablica 2: Podrška ostalih stručnih suradnika u radu edukacijskih rehabilitatora

Imam podršku ostalih stručnih suradnika: (N=9)	N (f)	
	DA	NE
	8 (88,9)	1 (11,1)

Promatrajući podršku ostalih stručnih suradnika, 88,9 % (N=8) edukacijskih rehabilitatora se izjasnilo da ima podršku stručnih suradnika, a 11,1% (N=1) se izjasnilo da nema potrebnu podršku stručnih suradnika.

U Tablici 3 prikazani su odgovori edukacijskih rehabilitatora o pružanju stručne pomoći učiteljima u redovnom sustavu.

Tablica 3: Pružanje stručne pomoći učiteljima u redovnom sustavu

Pružate li stručnu pomoć učiteljima u redovnom sustavu? (N=9)	N (f)	
	DA	NE
	7	2

Što se tiče suradnje s ostalim stručnim suradnicima, od ukupno 9 edukacijskih rehabilitatora. njih 7 izjasnilo se da pruža stručnu pomoć učiteljima u redovnom sustavu, a 2 edukacijska rehabilitatora su se izjasnila da ne pružaju podršku.

U Tablici 4 prikazani su odgovori edukacijskih rehabilitatora o oblicima podrške koje pružaju učiteljima.

Tablica 4: Oblici u kojima edukacijski rehabilitatori pružaju stručnu pomoć učiteljima

Oblici u kojima edukacijski rehabilitatori pružaju stručnu pomoć učiteljima u redovnom sustavu: (N=7)	N
Mobilni stručni tim Centra	4
Savjetodavni rad, stručna predavanja i radionice, prilagodba materijala	1
Predavanja, radionice	2

Edukacijski rehabilitatori pružaju podršku učiteljima u redovnom sustavu obrazovanja kroz: mobilne stručne timove, predavanja, radionice savjetodavni rad i prilagodbu materijala.

Tablica 5: Učestalost suradnje edukacijskih rehabilitatora s ostalim stručnjacima

Učestalost suradnje s ostalim stručnjacima u svezi odgojno obrazovnih potreba učenika s PAS (N=9)	N (f)					
	svakodnevno	tjedno	mjesečno	nekoliko puta godišnje	rijetko	prema potrebi
	0 (0%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)	0 (0%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)

Legenda: N= broj učitelja; f= postotak

Kao što je u vidljivo u tablici, 5 edukacijskih rehabilitatora izjavilo je kako ima tjednu suradnju s ostalim stručnjacima u centrima, 2 edukacijska rehabilitatora imaju mjesečnu suradnju s ostalim stručnjacima, 1 edukacijski rehabilitator ima rijetku suradnju, dok 1 edukacijski rehabilitator govori kako prema potrebi surađuje se ostalim stručnjacima u svezi odgojno-obrazovnih potreba učenika s poremećajima autističnog spektra.

U Tablici 6 prikazani su rezultati o profilima stručnih suradnika s kojima surađuju učitelji i edukacijski rehabilitatori.

Tablica 6: Stručni suradnici s kojima surađuju edukacijski rehabilitatori i učitelji

Stručni suradnici	Frekvencija	Postotak
Edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog	1	6,7
Logoped	2	13,3
Logoped, kineziolog, psiholog	1	6,7
Pedagog	1	6,7
Pedagog, logoped, socijalni pedagog	1	6,7
Pedagog, logoped, socijalni pedagog, tiflopedagog	1	6,7
Pedagog, socijalni radnik, knjižničar	1	6,7
Socijalni pedagog	1	6,7
Stručni tim Centra	2	13,3
Viši savjetnik, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog, psiholog	1	6,7
Ukupno	15	100,0

U Tablici 6 su prikazani odgovori na otvorena pitanja o kojim se stručnim suradnicima radi. Edukacijski rehabilitatori u centrima i učitelji u redovnim školama imaju suradnju s logopedima (N=5), socijalnim pedagozima (N=4), pedagozima (N=4), psiholozima (N=2), drugim edukacijskim rehabilitatorima (N=2), i drugima (kineziolozima, tiflopedagozima, socijalnim radnicima, knjižničarima, višim savjetnikom i stručnim timom Centra).

4.2. Kvalitativno istraživanje

U kvalitativnom dijelu istraživanja iz transkripata intervjua metodom tematske analize je uočeno 5 značajnih tema o kojima su govorili edukacijski rehabilitatori i učitelji: (1) strategije učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra (2) obrazovni pristupi u poučavanju učenika s poremećajima autističnog spektra (3) metode rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra (4) nastavna sredstva i pomagala i (5) profesionalna podrška stručnih suradnika.

4.2.1. Strategije učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra

U Tablici 7 prikazani su rezultati klasificirani tematskom analizom teksta po kategorijama, subkategorijama, kodovima i izjavama iz intervjua.

Tablica 7: Strategije učenja i poučavanja

Kategorija	Subkategorija	Kodovi	Izjave iz intervjua
Strategije učenja i poučavanja	Procjena potreba učenika	Utvrđivanje potreba	<p>... napravili istraživanje da vidimo na kojoj je razini dijete emocionalno i kognitivno. Da vidimo koliko je srazmjer. Znači na srazmjer između ta dva dijela. Da znamo na koji mu način najbolje pristupiti...(13/15).</p> <p>Na početku radimo na način da pitamo roditelje i mi da saznamo što je za svako dijete pozitivno potkrepljenje zapravo. Za nekog su to kiki bomboni, čokoladica, za nekog je to omiljena aktivnost. (2/15)</p> <p>... on je imao svoj pravan iza, i on je bio puno zadovoljniji kad bi sjedio iza paravana, naravno jer mu je sve drugo odvlačilo pozornost i onda bi on napravio sve što treba. (15/15)</p>
		Jake strane	<p>Prilikom poučavanja treba upoznati dijete i bazirati se na njegovim jakim stranama i interesima... sadržaji koji ga zanimaju- jača strana onda bi mu trebalo na osnovu toga, jačati ga u tome i kroz te oblike jačati samopouzdanost i samostalnost u radu... (10/15)</p>
	Način rada i odnos s učenicom	Slijedenje interesa djeteta	<p>..radili smo na podu, slijedili interes djeteta jer dijete nema dovoljno razvijenu suradnju na početku. (2/15)</p> <p>...razumijevanja djeteta, slijedenje djeteta i nadogradnja njegove igre da udeš u njegov svijet i radiš ono što njega interesira.(7/15)</p> <p>Znači polazimo od osjećaja djeteta, što on želi raditi, mi tu stvaramo igru oko toga (8/15)</p>
		Motivacija učenika	<p>Uz dobar odnos i motiviranost djeteta. Uvijek se polazi od motivacije djeteta, od onog za što je dijete zainteresirano, nikad mu ne guramo nešto što mi mislimo da bi on trebao. Uvijek treba napraviti aktivnost dovoljno zanimljivo da dijete samo želi odraditi tu aktivnost(1/15)</p> <p>..ako ide dobro onda smo to pojačali da bi to ostala motivacija kod nje na visokom nivou. (12/15)</p> <p>Onda bi mu mi svi pljeskali i to bi bila pozitivna motivacija. (15/15)</p>

		Dobar odnos	<i>Ništa ne ide na silu, uvijek se temelji na dobrom odnosu. Moraš biti involviran u taj odnos. Ne ono ja sam sad učiteljica, vi meni radite sad što ću vam ja reći. Nema toga. (1/15)</i>
		Dosljednost	<i>Dajemo mu dodatne zadatke, ako nešto ne želi- to ga dočeka za doma. Nikada ništa ne puštamo, ne damo mu. Sve planove ploče ja njemu pišem na papir, pisanim slovima, a on to prepisuje. Prepisuje u školi, a ono što ne stiže prepisuje doma. (11/15)</i>
	Individualizirani pristup	Nastavni listići	<i>..svaki listić i svaka stvar koja se radila s njom je bila napravljena isključivo za nju. (12/15) ...Znači kako sam ja konkretno radila za njega sve listiće, materijale, ispite, sve. (13/15)</i>
		Prilagodba sadržaja	<i>...sve se to povezivalo sa sadržajima iz svakodnevnog života... Tako da u hodu prilagođavamo sadržaje.... Na glazbenom ne uči sve pjesmice na pamet, ne tražimo to od njega, na likovnom prilagođavamo sadržaj na način da radi na polovici papira, jer na cijelom papiru koji je većeg formata ne ispunjava tako uspješno zadatke... Tako da u hodu prilagođavamo sadržaje.(11/15) U 2. razredu će to do 100 i uče usmenim načinom da se piše vodoravno. Međutim, njoj smo uveli pisano jer je lakše sa crtom.. U prirodi smo izbacili smo te sadržaje koji su smetali- orijentacija u vremenu, to nešto tu to nije slagalo se, tu nismo postizali ništa dok je nekakve sadržaje koji su vezani uz priču, promjene u prirodu, to je razumjela, to smo sve mogli obrađivati uz sličice, povezivanja. (12/15) ...trebalo je biti malo više prilagodbe sadržaja u prirodi i društvu...Ali iz tih igrica i njegove zanimacije za perlice rublja, smo izvlačili te sadržaje. Na temelju toga on bolje povezuje i pomoću toga da uči. (13/15)</i>

Odgovori učitelja analizirani u kategoriji strategija učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra podijeljeni su na tri subkategorije: (1) Procjena potreba učenika, (2) Način rada i odnos s učenicom i (3) Individualizirani pristup.

Prvu subkategoriju koju čini utvrđivanje potreba učenika s poremećajima autističnog spektra. Tako jedna učiteljica navodi „... napravili istraživanje da vidimo na kojoj je razini dijete emocionalno i kognitivno. Da vidimo koliko je srazmjer. Znači na srazmjer između ta dva dijela. Da znamo na koji mu način najbolje pristupiti...(13/15). Druga učiteljica ističe značaj senzornih potreba učenika s poremećajima autističnog spektra Kod učenika je važno pratiti njegove senzorne potrebe, tako jedna učiteljica

govori o tome da „... on je imao svoj pravan iza, i on je bio puno zadovoljniji kad bi sjedio iza paravana, naravno jer mu je sve drugo odvlačilo pozornost i onda bi on napravio sve što treba.“ (15/15) ili „znači polazimo od osjećaja djeteta, što on želi raditi, mi tu stvaramo igru oko toga i uz tu igru dobivamo i komunikaciju, dvosmjernu komunikaciju i pažnju vizualnu, kognitivni razvoj jer djetetu omogućavamo da stvara nešto.“ (8/15).

Za kvalitetan razvoj učenika učitelji moraju biti upoznati s jakim stranama učenika, tako navode da „treba upoznati dijete i poučavanje bazirati se na njegovim jakim stranama i interesima, na sadržajima koji ga zanimaju. Odnosno jačati njegove jake strane kao bi izgradio samopouzdanost i samostalnost u radu... (10/15).

Drugu kategoriju opisuju izjave o načinu rada i odnosu s učenicom s poremećajima autističnog spektra. Jedna edukacijska rehabilitatorica ističe pozitivno potkrepljenje: „...radili smo na podu, slijedili interes djeteta jer dijete nema dovoljno razvijenu suradnju na početku. ..Na početku radimo na način da pitamo roditelje i mi da saznamo što je za svako dijete pozitivno potkrepljenje zapravo. Za nekog su to kiki bomboni, čokoladica, za nekog je to omiljena aktivnost.“ (2/15).

Ističe se važnost istraživanja učenikovih interesa kako bi strategije učenja i poučavanja bile učeniku što zanimljivije, tako jedna edukacijska rehabilitatorica smatra važnim „...a ono što evo sad vidimo da se promijenilo i da svi ti pristupi koji nisu znanstveno utemeljeni, ali uključuju razumijevanja djeteta, slijeđenje djeteta i nadogradnja njegove igre kao što su korištenje senzorne integracije i Floor time, da su nekako blago u prodoru i da se razumijevaju ko važni i efikasni jer svatko ide od toga da uđeš u njegov svijet i radiš ono što njega interesira. Moraš iz djeteta nešto izvući. Ako ga „prisiliš“ nešto što on ne vidi svrhu onda će ići put mnogo teži za nas.“ (7/15), dok druga govori kako „Ne možemo učeniku, forsirat ga da sjedi ako jednostavno njega to sve smeta, tako da.. bitno je doći do toga da njemu ništa ne smeta, da može svoje tijelo posložiti, da si ga može osjetiti, da mu nije teret...

Kao što Bujas Petković (2010) govori da rad s učenicima s poremećajima autističnog spektra „osim velike stručnosti, zahtjeva i veliku emocionalnu angažiranost.“ (Bujas Petković, 2010, str. 317) vidljivo je da rad s tim učenicima mora počivati na

dobrom odnosu s učenikom. Motivacija je „pokretačka snaga koja nas navodi na određenu aktivnost“ (Vizek Vidović, 2003, str. 207). Koliko je važno prepoznati motivaciju učenika, govori edukacijska rehabilitatorica: „Uz dobar odnos i motiviranost djeteta. Uvijek se polazi od motivacije djeteta, od onog za što je dijete zainteresirano, nikad mu ne guramo nešto što mi mislimo da bi on trebao. Uvijek treba napraviti aktivnost dovoljno zanimljivo da dijete samo želi odraditi tu aktivnost(1/15)“, zatim i dvije učiteljice: „...ako ide dobro onda smo to pojačali da bi to ostala motivacija kod nje na visokom nivou.“ (12/15)“Onda bi mu mi svi pljeskali i to bi bila pozitivna motivacija.“ (15/15). Dobar odnos je ključ kvalitetnog rada, kao što govori i edukacijska rehabilitatorica: „, Ništa ne ide na silu, uvijek se temelji na dobrom odnosu. Moraš biti involviran u taj odnos. Ne ono ja sam sad učiteljica, vi meni radite sad što ću vam ja reći. Nema toga. „(1/15) Kako bi se taj dobar odnos održao važno je da učitelj bude dosljedan u svojim zahtjevima prema učeniku, kao što jedna učiteljica kaže: „Dajemo mu dodatne zadatke, ako nešto ne želi- to ga dočeka za doma. Nikada ništa ne puštamo, ne damo mu. Sve planove ploče ja njemu pišem na papir, pisanim slovima, a on to prepisuje. Prepisuje u školi, a ono što ne stiže prepisuje doma. (11/15).

U trećoj dimenziji kategorizirane su izjave učitelja i edukacijskih rehabilitatora koje se odnose na postupke individualizacije u procesima učenja i poučavanja. Iako je individualizacija važna za svakog učenika, postupci individualizacije prema izjavama sudionika istraživanja imaju središnju ulogu u učenju i poučavanju učenika s poremećajima autističnog spektra. Navode da se odnose na prilagođavanje nastavnih materijala i sadržaja. Primjerice, „...svaki listić i svaka stvar koja se radila s njom je bila napravljena isključivo za nju.“ (12/15) „Znači kako sam ja konkretno radila za njega sve listiće, materijale, ispite, sve. (13/15). Osim samih nastavnih listića, učitelji prilagođavaju sve sadržaje prilikom odgojno- obrazovnog procesa. Tri učiteljice objašnjavaju na koji način one to rade: „...sve se to povezivalo sa sadržajima iz svakodnevnog života... Tako da u hodu prilagođavamo sadržaje.... Na glazbenom ne uči sve pjesmice na pamet, ne tražimo to od njega, na likovnom prilagođavamo sadržaj na način da radi na polovici papira, jer na cijelom papiru koji je većeg formata ne ispunjava tako uspješno zadatke... Tako da u hodu prilagođavamo sadržaje.(11/15)“, druga učiteljica govori: „U 2. razredu će to do 100 i uče usmenim načinom da se piše vodoravno. Međutim, njoj smo uveli pisano

jer je lakše sa crtom.. U prirodi smo izbacili smo te sadržaje koji su smetali- orijentacija u vremenu, to nešto tu to nije slagalo se, tu nismo postizali ništa dok je nekakve sadržaje koji su vezani uz priču, promjene u prirodu, to je razumjela, to smo sve mogli obrađivat uz sličice, povezivanja. (12/15), a treća kaže: „...trebalo je biti malo više prilagodbe sadržaja u prirodi i društvu...Ali iz tih igrice i njegove zanimacije za perilice rublja, smo izvlačili te sadržaje. Na temelju toga on bolje povezuje i pomoću toga da uči.“ (13/15)

Iz ovih izjava vidljiva je usmjerenost učitelja i edukacijskih rehabilitatora na procjenu i razumijevanje potreba učenika temeljem kojeg oblikuju način rada i odnos prema učenicima što uključuju prilagodbu nastavnog sadržaja i materijala njegovim specifičnim potrebama.

4.2.2. Obrazovni pristupi u poučavanju učenika s poremećajima autističnog spektra

Prema priručniku Poučavanje učenika s autizmom (2008) obrazovni pristupi podijeljeni su na vizualne pristupe i ostale pristupe. Prema vizualnim pristupima edukacijski rehabilitatori i učitelji govore o pristupu primjene vizualnih pomagala, primjeni vizualnog potkrjepljivanja, strukturi/rasporedu i o znakovnom jeziku, dok je pod ostalim pristupima uočeno povezivanje sa svakodnevnim životom, multisenzorno učenje, konkretni, raščlanjivanje zadataka i postupnost.

U Tablici 86. prikazani su odgovori učitelja i edukacijskih rehabilitatora u kategoriji Obrazovni pristupi u radu s učenicima s poremećajima autističnog spektra.

Tablica 8: Obrazovni pristupi u radu s učenicima s poremećajima autističnog spektra

Kategorija	Subkategorija	Kodovi	Izjave iz intervjua
Obrazovni pristupi	Vizualni pristupi	Pristup primjene vizualnih pomagala	<i>Još koristim vizualno potpomognutu komunikaciju, to je komunikacija pomoću sličica, danas dosta koristimo i tablete i kompjutere. (1/15) Nakon toga komunikacija- koristim komunikaciju putem sličica koja se pokazala izuzetno dobrom za našu djecu. Bez obzira imaju li djeca razvijen govor ili ne. Mi krećemo s komunikacijom sa sličicama. Kasnije se radi na poticanju govora, koristimo i tablete u svrhu komunikacije. To je svakodnevna komunikacija, od osnovnih svakodnevnih stvari do učenja putem korištenja tableta. (5/15)</i>
		Primjena vizualnog potkrjepljivanja	<i>Kada imamo neku priču u slikama, nema sad da im nalijepim 10 slika i da oni po tome, nego slika-tekst, slika-tekst. Isto tako kada odgovaraju na pitanja, ne radimo tekst na način da ja njima pročitam pitanje, a oni odgovaraju. Nego rečenica, pitanje. Sve mora biti sličica i tekst. Recimo „Danas je sunce“, sunce na slici.(4/15) Prirodu smo radili uz pomoć slika najčešće, uz pomoć računala, pronalazila bi ja fotografije pa bi im to pripremila. Tu bi povezivali pojam fotografija zajedno. Kasnije što su više savladali čitanje i pisanje su mogli na drugačije svakako sam im uvećavala, ono što je bilo bitno bi podcrtavala ili bi pisala u boji. (5/15) Puno koristimo vizualnih predložaka, kod učenika koji nije komunikativan koristimo geste, ...Upravo zbog toga zorno predočavanje, nastava u prirodi, da oni više informacija vide...da bi se to kasnije moglo generalizirati na fotografije, a kasnije na slike.(6/15) ...onda omogućava da lakše, da djeca lakše si predoče što ih očekuje, da se pripreme.(9/15)</i>

			<p><i>Smatram da su svi oni vizualni tipovi i sve što se radi potrebno je vizualizirati nastavne sadržaje kroz slikovne priloge, ..., radile su se umne mape što je njima jako pomoglo da povežu nastavne sadržaje. Bile su potrebne sličice kada je trebalo nešto raditi, onda je bila slika rada (10/15)</i></p> <p><i>Tada ja njemu radim slikovne prikaze (primjerice osobne higijene)... (11/15)</i></p> <p><i>To su bili uglavnom slikovni prikazi. Povezivanje, zaokruživanje, bojanje... Slikovni prikazi su bili bliski djetetu. (13/15)</i></p> <p><i>.... raspored aktivnost kako idu jedni za drugima. Tu sam koristila i primijenila toalet trening pošto su moji dečki dosta dobro reagirali na vizualne prikaze. (2/15)</i></p>
		Struktura / Raspored	<p><i>..znači vizualne rasporede, tjedne, dnevne rasporede, raspored aktivnost kako idu jedni za drugima. (2/15)</i></p> <p><i>Struktura, red, rad, međutim ono što je bitno za rad (7/15)</i></p> <p><i>...imamo dnevni raspored koji nam onda omogućava da se pripreme.(9/15)</i></p>
		Znakovni jezik	<p><i>..., kod učenika koji nije komunikativan koristimo geste, komunikaciju znakovnim jezikom, on je to krenuo s neke 2, 3 geste, s tijelom od 20-ak gesta koje koristimo. Nisu uvijek sustavno korištene, ali krećemo lagano u neku komunikaciju. On prvo treba ustanoviti što znači koja gesta, generalizirati ih da bi ih onda mogao spontano koristiti. Tako da uz podršku, podsjetimo ga, zaboravi on obično pokazati nešto.(6/15)</i></p>
	Ostali pristupi	Povezivanje sa svakodnevnim životom	<p><i>sve se to povezivalo sa sadržajima iz svakodnevnog života.....(10/15)</i></p>
		Multisenzorno učenje	<p><i>Nema smisla da mi učimo o vremenskim prilikama u jesen i o kiši i o tome lišću kako pada ako ga oni zapravo nisu i taktilno osjetili, vidjeli, razumjeli što je to zapravo list, što je lišće...Upravo zbog toga zorno predočavanje, nastava u prirodi, da oni više informacija vide, a isto tako da ih taktilno i kinestetski osjete, da bi im ostalo u pamćenju, da bi se to kasnije moglo generalizirati na fotografije, a kasnije na slike. (6/15)</i></p>
		Konkretni	<p><i>S ovom grupom na principu konkretnosti.. (4/15)</i></p> <p><i>...potrebno je bilo raditi na konkretnom materijalu sa kratkim i jasnim uputama, , izrađivali su se nastavni listići- didaktički materijal...(10/15)</i></p>
		Raščlanjivanje zadataka	<p><i>Sve što smo radili učili smo prvo kroz fizičko vođenje, pa smo postepeno smanjivali to vođenje do djelomične i verbalno smo usmjeravali djecu. (2/15)</i></p> <p><i>Ne mogu reći Y otvori ormar, izvadi mi kekse i zatvori ormar, jer će on zapamtiti samo zavori otvor i biti će izgubljen. Ako mu ja kažem i pokažem prstom „Y otvori ormar“, on otvori ormar, zatim „Uzmi kekse“, on uzme kekse, zatim „Zatvori ormar“, on će zatvoriti ormar. Znači treba ići korak</i></p>

			<i>po korak. To se kod mojih, ovih velikih pokazalo najefikasnijim.(4/15) ...ovisi o učeniku, treba mu se prilagoditi sadržaj, pojednostaviti, te zadatke raščlaniti i u nekoliko koraka rješavati (10/15)</i>
		Postupnost	<i>... prvo krećemo, pružamo im podršku. Krećemo od fizičke podrške koja je najveća vrsta podrške, dakle to je fizičko vođenje kad nešto radimo prvi put. Onda je to u principu, uzmemo njegovu ruku i radimo zajedno. Nakon toga vidimo kad je već neki dio toga usvojen, pustimo ga samo uz fizičku podršku, tu ga ne vodimo nego ga samo usmjeravamo, to je zapravo fizičko usmjeravanje, gledaj ovdje.. znači pokažemo mu prstom i onda dijete radi samo (6/15)</i>

„U svezi poučavanja učenika s autizmom najčešće se preporučuje pristup primjene vizualnih pomagala“ (Tot, 2008: 35). Prema priručniku Poučavanje učenika s autizmom vizualni pristupi definitivno su najznačajniji, jer se u njemu spominje kako učenici s poremećajima autističnog spektra imaju jake strane u mehaničkom zapamćivanju, konkretnom mišljenju i razumijevanju vizualno spacijalnih odnosa (Tot, 2008). Prema odgovorima učitelja i edukacijskih rehabilitatora jasno je kako je i u njihovom radu upravo vizualni pristup najistaknutiji. Edukacijske rehabilitatorice koriste pristupe primjene vizualnih pomagala kao što je vidljivo u izjavi: „Još koristim vizualno potpomognutu komunikaciju, to je komunikacija pomoću sličica, danas dosta koristimo i tablete i kompjutere. (1/15)“ te druge edukacijske rehabilitatorice: „Nakon toga komunikacija- koristim komunikaciju putem sličica koja se pokazala izuzetno dobrom za našu djecu. Bez obzira imaju li djeca razvijen govor ili ne. Mi krećemo s komunikacijom sa sličicama. Kasnije se radi na poticanju govora, koristimo i tablete u svrhu komunikacije. To je svakodnevna komunikacija, od osnovnih svakodnevnih stvari do učenja putem korištenja tableta. (5/15)“. U svome radu edukacijske rehabilitatorice i učiteljice koriste primjenu vizualnog potkrjepljenja, kao što je vidljivo iz izjave prve edukacijske rehabilitatorice: „Kada imamo neku priču u slikama, nema sad da im nalijepim 10 slika i da oni po tome, nego slika- tekst, slika-tekst. Isto tako kada odgovaraju na pitanja, ne radimo tekst na način da ja njima pročitam pitanje, a oni odgovaraju. Nego rečenica, pitanje. Sve mora biti sličica i tekst. Recimo „Danas je sunce“, sunce na slici.(4/15), druge edukacijske rehabilitatorice: „Prirodu smo radili uz pomoć slika najčešće, uz pomoć računala, pronalazila bi ja fotografije pa bi im to

pripremila. Tu bi povezivali pojam fotografija zajedno. Kasnije što su više savladali čitanje i pisanje su mogli na drugačije svakako sam im uvećavala, ono što je bilo bitno bi podcrtavala ili bi pisala u boji.“ (5/15), treće edukacijske rehabilitatorice: „Puno koristimo vizualnih predložaka, kod učenika koji nije komunikativan koristimo geste, ...Upravo zbog toga zorno predočavanje, nastava u prirodi, da oni više informacija vide...da bi se to kasnije moglo generalizirati na fotografije, a kasnije na slike.“ (6/15) i četvrte edukacijske rehabilitatorice: „...onda omogućava da lakše, da djeca lakše si predoče što ih očekuje, da se pripreme.“ (9/15), pete edukacijske rehabilitatorice: „... raspored aktivnost kako idu jedni za drugima. Tu sam koristila i primijenila toalet trening pošto su moji dečki dosta dobro reagirali na vizualne prikaze.“ (2/15) također i prve učiteljice: „Smatram da su svi oni vizualni tipovi i sve što se radi potrebno je vizualizirati nastavne sadržaje kroz slikovne priloge, ..., radile su se umne mape što je njima jako pomoglo da povežu nastavne sadržaje. Bile su potrebne sličice kada je trebalo nešto raditi, onda je bila slika rada“ (10/15), druge učiteljice: „Tada ja njemu radim slikovne prikaze (primjerice osobne higijene)...“ (11/15), te treće učiteljice: „To su bili uglavnom slikovni prikazi. Povezivanje, zaokruživanje, bojanje... Slikovni prikazi su bili bliski djetetu. „(13/15).

Bujas Petković (2010) navodi kako je raspored veoma značajan u organizaciji aktivnosti kroz dnevna razdoblja. Učenicima s poremećajima autističnog spektra raspored je potreban kako bi planirali i slijedili dnevne i tjedne događaje. Edukacijski rehabilitatori i učitelji rade s učenicima rasporede koji im pomažu u strukturi i navode: „...znači vizualne rasporede, tjedne, dnevne rasporede, raspored aktivnost kako idu jedni za drugima. (2/15),“ *Struktura, red, rad, međutim ono što je bitno za rad.“ (7/15), „Imamo dnevni raspored koji nam onda omogućava da se pripreme.“ (9/15) . Za učenike koji nisu verbalni, važno je razviti znakovni jezik radi dvosmjerne komunikacije, izražavanja osjećaja i misli kod učenika. O znakovnom jeziku kroz intervju edukacijska rehabilitatorica je izjavila „, ..., kod učenika koji nije komunikativan koristimo geste, komunikaciju znakovnim jezikom, on je to krenuo s neke 2, 3 geste, s tijelom od 20-ak gesta koje koristimo. Nisu uvijek sustavno korištene, ali krećemo lagano u neku komunikaciju. On prvo treba ustanoviti što znači koja gesta, generalizirati ih da bi ih*

onda mogao spontano koristiti. Tako da uz podršku, podsjetimo ga, zaboravi on obično pokazati nešto.“ (6/15).

U ostalim pristupima, edukacijski rehabilitatori i učitelji izdvajaju povezivanje sa svakodnevnim životom, multisenzorno učenje, konkretne, raščlanjivanje zadataka i postupnost. O važnosti povezivanja sa svakodnevnim životom, jedna učiteljica govori: *„sve se to povezivalo sa sadržajima iz svakodnevnog života...“ (10/15).* Kako bi učenje o prirodnim procesima bilo cjelokupno, značajno je uključiti sve podražaje, a koristeći se tom mišlju, edukacijska rehabilitatorica spominje: *„Nema smisla da mi učimo o vremenskim prilikama u jesen i o kiši i o tome lišću kako pada ako ga oni zapravo nisu i taktilno osjetili, vidjeli, razumjeli što je to zapravo list, što je lišće...Upravo zbog toga zorno predočavanje, nastava u prirodi, da oni više informacija vide, a isto tako da ih taktilno i kinestetski osjete, da bi im ostalo u pamćenju, da bi se to kasnije moglo generalizirati na fotografije, a kasnije na slike.“ (6/15).* Svi zadaci i upute u radu trebaju biti konkretni- *„S ovom grupom na principu konkretnosti.. (4/15),“ ...potrebno je bilo raditi na konkretnom materijalu sa kratkim i jasnim uputama, , izrađivali su se nastavni listići- didaktički materijal...(10/15).* Zadatke je potrebno raščlaniti ovisno o učeniku kao što govore edukacijske rehabilitatorice: *„ Sve što smo radili učili smo prvo kroz fizičko vođenje, pa smo postepeno smanjivali to vođenje do djelomične i verbalno smo usmjeravali djecu. (2/15) „Ne mogu reći Y otvori ormar, izvadi mi kekse i zatvori ormar, jer će on zapamtiti samo zavori otvor i biti će izgubljen. Ako mu ja kažem i pokažem prstom „Y otvori ormar“, on otvori ormar, zatim „Uzmi kekse“, on uzme kekse, zatim „Zatvori ormar“, on će zatvoriti ormar. Znači treba ići korak po korak. To se kod mojih, ovih velikih pokazalo najefikasnijim.“ (4/15) te učiteljica: „...ovisi o učeniku, treba mu se prilagoditi sadržaj, pojednostaviti, te zadatke raščlaniti i u nekoliko koraka rješavati“ (10/15) Osim toga, zadaci i učenje trebaju slijediti postupne korake: *„... prvo krećemo, pružamo im podršku. Krećemo od fizičke podrške koja je najveća vrsta podrške, dakle to je fizičko vođenje kad nešto radimo prvi put. Onda je to u principu, uzmemo njegovu ruku i radimo zajedno. Nakon toga vidimo kad je već neki dio toga usvojen, pustimo ga samo uz fizičku podršku, tu ga ne vodimo nego ga samo usmjeravamo, to je zapravo fizičko usmjeravanje, gledaj ovdje.. znači pokažemo mu prstom i onda dijete radi samo.“ (6/15)**

4.2.3. Metode rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra

U Tablici 9 prikazani su odgovori edukacijskih rehabilitatora i učitelja o metodama rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra.

Tablica 9: Metode rada s učenicima s poremećajima autističnog spektra

Kategorija	Subkategorija	Kodovi	Izjave iz intervjua
Metode rada	Nastavne metode	Izravno poučavanje	<p>...sve što se radi treba im se demonstrirati, pokazati..(6/15)</p> <p>U prvom dijelu sata imamo prezentacije.. (10/15)</p> <p>To su metode „jedan na jedan“, frontalni rad, da on mene gleda i sluša. (11/15)</p> <p>...naravno da smo koristili, da su radili samostalno i frontalni rad...(15/15)</p>
		Ostale metode	<p>Treba ih staviti u suradnju s drugim učenicima, raditi u paru, u grupi. (10/15)</p> <p>...uz tu igru dobivamo i komunikaciju, dvosmjernu komunikaciju i pažnju vizualnu, kognitivni razvoj jer djetetu omogućavamo da stvara nešto, da tu igru razvija što više. (8/15)</p> <p>...i obavezno rad u skupini, naučiti dijete da budu strpljivi, dati tom djetetu određeni zadatak, da on sam iznosi, da interpretira (15/15)</p>
	Edukacijsko rehabilitacijske metode	Floor time	<p>Floor time metoda se bazira na temeljima da dijete se vraća na nivo razvoja na kojem je zaostalo. (1/15)</p> <p>Očekivati od djeteta da će ono odmah slijediti nas je nemoguće tako da Floor time. (2/15)</p> <p>Floor time, da su nekako blago u prodoru i da se razumijevaju ko važni i efikasni.. Moraš iz djeteta nešto izvući. (7/15)</p> <p>Onda sam neke dijelove Floor time-a primjenjivati s njime tek toliko da mu se približim. (13/15)</p>
		ABA	<p>ABU smo definitivno i još uvijek koristimo, ona je zapravo i najučinkovitija uz pozitivna potkrepljenja za ponašanje (2/15)</p> <p>Također, ono što je bit rada s učenicima s PAS koji imaju nepoželjna ponašanja je ABA pristup. (3/15)</p>
		Teacch	<p>Ja sam koristila Teacch na početku.(2/15)</p> <p>Također i TEACCH sustav komunikacije putem slika. (3/15)</p> <p>Tako da taj Teacch i... su najvažniji u organizaciji prostora, vremena i zadataka, a onda i komunikacije. (7/15)</p> <p>metoda Teacch jako puno pomogne jer je čistoća u prostoru. (8/15)</p> <p>Koristimo Teacch. (9/15)</p>
		Pecs	<p>Koristili smo Pecs u svrhu komunikacije i poticanje nekakvih bazičnih perceptivno motoričkih sposobnosti(2/15)</p> <p>...uputile na Pecs komunikaciju sličicama. I to sam ja s njime uvodila.(13/15)</p> <p>Pa onaj Pecs projekt sa sličicama. (15/15)</p>

		Senzorna integracija	<p><i>Prvo dijete kad dođe kod mene, uz svu senzoriku počnem raditi, učiti ga kako može prepoznati kako se osjeća. (1/15)</i></p> <p><i>Ali ono što je meni nekako moja postavka u radu je senzorna integracija, postavke samih senzornih podražaja. (3/15)</i></p> <p><i>Bez dobre senzorne obrade, dobre senzorne terapije ne možemo raditi na komunikaciji i socijalizaciji. Dakle sensorika je temelj. (5/15)</i></p> <p><i>Jer ako nam se sensorika nije posložila, taktilni dio, vizualni, auditivni, olfaktorni, vestibularni, perceptivni. Ako nam ti osjećaji, ti senzori nisu posloženi.. jednostavno naše tijelo se ne osjeća dobro..(8/15)</i></p>
--	--	----------------------	--

Vizek Vidović (2003) razlikuje 3 metode učenja, a prema odgovorima ispitanika najznačajnija za rad s učenicima s poremećajima autističnog spektra upravo je metoda izravnog poučavanja. S obzirom na sposobnosti učenika rijetko se dolazi do poučavanja vođenim otkrivanjem i samostalnog učenja, iako ispitanici navode i važnost tih metoda i pokušaja u radu. Nastavne metode najčešće se svode na izravno poučavanje, a o tome govore i ispitanici „...sve što se radi treba im se demonstrirati, pokazati..“(6/15), „U prvom dijelu sata imamo prezentacije...“ (10/15), „To su metode „jedan na jedan“, frontalan rad, da on mene gleda i sluša.“ (11/15) „...naravno da smo koristili, da su radili samostalno i frontalni rad...“(15/15)

U ostalim nastavnim metodama edukacijski rehabilitatori spominju suradničko učenje- „Treba ih staviti u suradnju s drugim učenicima, raditi u paru, u grupi.“ (10/15), učenje kroz igru, samostalnim učenjem- „...uz tu igru dobivamo i komunikaciju, dvosmjernu komunikaciju i pažnju vizualnu, kognitivni razvoj jer djetetu omogućavamo da stvara nešto, da tu igru razvija što više. „(8/15) ...i obavezno rad u skupini, naučiti dijete da budu strpljivi, dati tom djetetu određeni zadatak, da on sam iznosi, da interpretira (15/15).

Metode poučavanja moraju biti strukturirane na način da ih razumiju svi učenici. Upute mogu biti verbalne i neverbalne. Za učenike s poremećajima autističnog spektra trebalo bi koristiti manje govora, a više gesta. (Bujas Petković, 2010). Tim je učenicima „primjerenije slušati, gledati, dodirivati i činiti prema usmenim uputama“. (Ivančić, 2010, str. 47).

Uspješno poučavanje učenika s poremećajima autističnog spektra skup je shema, slika, umih mapa koja ne sadrže puno teksta, pa čak i čitanje druge osobe (asistenta, vršnjaka) (Ivančić, 2010).

Osim toga, ispitanici navode i metode specifične za rad upravo s učenicima s poremećajima autističnog spektra kao što su razni edukacijsko- rehabilitacijski pristupi i programi. Cilj ovih programa je potaknuti razvoj i učenje učenika s poremećajem autističnog spektra specifičnim intervencijama. Najčešće iznesene metode rada s ovim učenicima, prema izjavama ispitanika su Floor time, ABA-u, Teacch, Pecs i senzornu integraciju.

Floor time-a izdvajaju da se „*Floor time metoda bazira na temeljima da dijete se vraća na nivo razvoja na kojem je zaostalo.*(1/15),,, *Očekivati od djeteta da će ono odmah slijediti nas je nemoguće tako da Floor time.* „(2/15) *Floor time, da su nekako blago u prodoru i da se razumijevaju ko važni i efikasni.. Moraš iz djeteta nešto izvući.*(7/15), “*Onda sam neke dijelove Floor time-a primjenjivala s njime tek toliko da mu se približim.* (13/15).

ABA kao metoda najčešće se koristi za razumijevanje i podučavanje jezika, a edukacijske rehabilitatorice smatraju ABA-u jednom od značajnijih metoda kod regulacije ponašanja: „*ABU smo definitivno i još uvijek koristimo, ona je zapravo i najučinkovitija uz pozitivna potkrepljenja za ponašanje*“ (2/15) „*Također, ono što je bit rada s učenicima s PAS koji imaju nepoželjna ponašanja je ABA pristup.*“ (3/15).

Osim Floor time-a i ABA-e edukacijski rehabilitatori koriste se i metodom Teacch. Ona se odnosi na vizualnu okolinsku podršku. „*Ja sam koristila Teacch na početku*“.(2/15), „*Također i TEACCH sustav komunikacije putem slika.* (3/15) „*Tako da taj Teacch i... su najvažniji u organizaciji prostora, vremena i zadataka, a onda i komunikacije.*“ (7/15) „*metoda Teacch jako puno pomogne jer je čistoća u prostoru.* (8/15)“*Koristimo Teacch.*“ (9/15).

Za komunikaciju edukacijski rehabilitatori i učitelji spominju Pecs kao djelotvornu metodu za komunikaciju: „*Koristili smo Pecs u svrhu komunikacije i poticanje nekakvih bazičnih perceptivno motoričkih sposobnosti.*“ (2/15) „*...uputile na*

Pecs komunikaciju sličicama. I to sam ja s njime uvodila. “(13/15) „Pa onaj Pecs projekt sa sličicama.“ (15/15).

„O važnosti primjene aktivnosti senzorne integracije govore i edukacijski rehabilitatori: „Prvo dijete kad dođe kod mene, uz svu sensoriku počnem raditi, učiti ga kako može prepoznati kako se osjeća.“ (1/15), „Ali ono što je meni nekako moja postavka u radu je senzorna integracija, postavke samih senzornih podražaja.“(3/15) „Bez dobre senzorne obrade, dobre senzorne terapije ne možemo raditi na komunikaciji i socijalizaciji. Dakle sensorika je temelj. „(5/15), “Jer ako nam se sensorika nije posložila, taktilni dio, vizualni, auditivni, olfaktorni, vestibularni, perceptivni. Ako nam ti osjećaji, ti senzori nisu posloženi.. jednostavno naše tijelo se ne osjeća dobro.. “(8/15)

4.2.4. Nastavna sredstva i pomagala

U Tablici 10. prikazani su odgovori ispitanika u kategoriji nastavna sredstva i pomagala u radu s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra.

Tablica 10: Nastavna sredstva i pomagala

Kategorija	Subkategorija	Kodovi	Izjave iz intervjua
Nastavna sredstva i pomagala	Vizualno-auditivna	Vizualna	<i>...ustaljeni raspored koji je bio u sličicama... slikovni prikaz za sve.. često imamo slikovnog materijala kojeg nabavljamo „sa strane“, iz nekih udžbenika (10/15) ...dosta slikovno..(14/15)</i>
		Auditivna	<i>...glazbene kutije..., znači otvori se i onda ti izgovoriš rečenicu i onda kutija ponovi. (14/15)</i>
		Vizualno-auditivna	<i>Recimo program Komunikator plus koji je preveden i na hrvatski jezik, zatim Avaz koji mi isto koristimo koji je na engleskom jeziku. (1/15) ...auditivne, vidne stimulacije smo provodili, to se meni ispostavilo kao najefikasnije...Za komunikaciju sam znala koristiti komunikator koji sam stavila na mobitel pa su se oni mogli služiti s tim. (2/15) Program kojeg koristim na tabletu je Komunikator plus (5/15)</i>
	Građa laka za čitanje	Prilagodba lektirnog štiva	<i>...metoda globalnog čitanja. (3/15) ...oni su dobili lektirice i onda na jednoj stranici samo možda jedna, dvije rečenice i slika. (14/15)</i>
	Tekstovi	Prilagodba tekstualnih uručaka	<i>...uvećanom fontu svi listići (12/15) ...font mu je bio uvećan, bilo je razmaka više i bilo je manje zadataka na papiru. Na jednoj stranici, znači više bi mu se razvuklo nekakvih recimo 5-6 zadataka kroz 2-3 lista (13/15) Kasnije sam ja napravila na A4 papiru veliko crtovlje, široke crte gdje je on pisao i tiskana i pisana slova (13/15) ...prije svega ja uvećam slova, uvećam font slova.. Radim veći razmak između rečenica, da to njima bude vidljivo, font bar 14 stavim, skraćeni zadaci, jednostavniji zadaci (15/15)</i>

Nastavna sredstva i pomagala prikazana su po subkategorijama: (1) vizualno-auditivna, (2) građa laka za čitanje i (3) tekstovi.

Vizualno-auditivna nastavna sredstva i pomagala podijeljena su na vizualna, auditivna i auditivnovizualna. Kao što je već prije u radu napomenuto, učenici s poremećajima autističnog spektra vizualni su tipovi i potrebna su im vizualna potkrjepljenja. U kontekstu vizualnih nastavnih sredstava i pomagala učitelji izdvajaju: „...ustaljeni raspored koji je bio u sličicama... slikovni prikaz za sve.. često imamo slikovnog materijala kojeg nabavljamo „sa strane“, iz nekih udžbenika“ (10/15),

„...dosta slikovno..“(14/15). Auditivna nastavna sredstva i pomagala koristi jedna učiteljica: „...glazbene kutije..., znači otvori se i onda ti izgovoriš rečenicu i onda kutija ponovi.“ (14/15). Audiovizualna nastavna sredstva i pomagala najviše su prepoznata kao dobar medij za komunikaciju putem informacijske tehnologije i programa koje sadrži: „Recimo program Komunikator plus koji je preveden i na hrvatski jezik, zatim Avaz koji mi isto koristimo koji je na engleskom jeziku.“ (1/15), „...auditivne, vidne stimulacije smo provodili, to se meni ispostavilo kao najefikasnije...Za komunikaciju sam znala koristiti komunikator koji sam stavila na mobitel pa su se oni mogli služiti s tim.“ (2/15) „Program kojeg koristim na tabletu je Komunikator plus.“ (5/15). Učenicima s poremećajima autističnog spektra lektirni naslovi mogu predstavljati veliki izazov, a jedna učiteljica u suradnji sa stručnom pomoćnicom prilagođavala je lektirne naslove konkretno učenicima: „...metoda globalnog čitanja.“ (3/15) „...oni su dobili lektirice i onda na jednoj stranici samo možda jedna, dvije rečenice i slika.“ (14/15). Kao značajna sredstva i pomagala izdvojila su se tekstualna nastavna sredstva i pomagala u kojima edukacijski rehabilitatori i učitelji opisuju kako su prilagođavali svoje nastavne listiće: „...uvećanom fontu svi listići“ (12/15) „...font mu je bio uvećan, bilo je razmaka više i bilo je manje zadataka na papiru. Na jednoj stranici, znači više bi mu se razvuklo nekakvih recimo 5-6 zadataka kroz 2-3 lista „(13/15) „Kasnije sam ja napravila na A4 papiru veliko crtovlje, široke crte gdje je on pisao i tiskana i pisana slova“ (13/15) „...prije svega ja uvećam slova, uvećam font slova.. Radim veći razmak između rečenica, da to njima bude vidljivo, font bar 14 stavim, skraćeni zadaci, jednostavniji zadaci“ (15/15)

4.2.5. Stručni suradnici

U Tablici 11 edukacijski rehabilitatori i učitelji daju svoje viđenje suradnje s ostalim stručnjacima u školama i centrima. Suradnja između stručnjaka odvija se unutar, ali i izvan kolektiva škole i centara.

Tablica 11: Profesionalna podrška: Stručni suradnici

Kategorija	Subkategorija	Kodovi	Izjave iz intervjua
Profesionalna podrška: Stručni suradnici	Pozitivna suradnja	Stručni suradnici	<p><i>..edukacijski rehabilitator, isto tako razmjenjujemo si materijale, dal ideje.. (8/15)</i></p> <p><i>Moji su učenici već veliki, idu kod logopeda, to je dobra suradnja. (4/15)</i></p> <p><i>Jedna logopedinja ima cijelu moju skupinu.. dakle, svaki put, na početku godine se čujemo, sastanemo, razgovaramo o ciljevima individualnog programa. Onda to nekako pokušavamo poklopiti da budu isti, da radimo na istoj stvari. (9/1)</i></p> <p><i>...dio obrazovni, sa logopedom sam isto redovito i dobre smo si. Čule smo se redovito. (12/15)</i></p> <p><i>Njemu smo znači prilagodili u dogovoru s logopedicom.(13/15)</i></p> <p><i>Čule smo se redovito, nešto više-manje sa socijalnom pedagoginjom ...Imale smo neku komunikaciju, pa neki blokić.. (12/15)</i></p> <p><i>Ako je potrebno mi uvijek tu imamo pedagošku službu, znači mi ovdje imamo socijalnu pedagoginju... kad ja pišem IOOP-e uvijek se konzultiram ...socijalni pedagog je tu stalno, kad god šta treba, to.. idem do nje razgovaramo.(14/15)</i></p> <p><i>...socijalni pedagog, s njima sam izvrsno surađivala, na tjednoj na dnevnoj bazi, uopće nije bilo upitno. (15/15)</i></p> <p><i>Dobijem i pomoć od jedne gospođe koja radi s mojom učenicom, tiflopedagoginjom i ona mi je pripremila prilagodbu lektira.. (14/15)</i></p> <p><i>Od stručne službe ...pa ja se najčešće obratim pedagogu...potražim pomoć i razgovor i obično uvijek dobijem barem ono, barem utjehu (9/15)</i></p> <p><i>U školi imamo školskog pedagoga. U početku kad sam počela raditi s učenicima s PAS, bila mi je od velike pomoći. Otvorena je za svaki oblik suradnje (10/15)</i></p> <p><i>...isto tako izvrsna osoba kao i psiholog...pa se eto tu posavjetujem s psihologom šta da napravim jer je on isto, psiholog, ona ima roditeljski kontakt. Tako da to je izvrsno. (8/15)</i></p>
		Ravnatelj	<p><i>Ako je potrebno mi uvijek tu imamo pedagošku službu, znači mi ovdje imamo socijalnu pedagoginju, ako je tu.. ili pedagoga, ravnateljica dođe. (14/15)</i></p> <p><i>Podrška ravnatelja... ove godine imam izazovnog roditelja pa se uvijek mogu obratiti ravnatelju i razgovarati. Uopće nije problem. Tražila sam npr. prisustvo cijele stručne službe na individualnom</i></p>

			<i>razgovoru s tim roditeljem i to mi je bilo omogućeno. (9/15)</i>
	Nedostatna suradnja	Prepreke	<i>Osjeti se da učitelji imaju jedan otpor prema edukacijskim rehabilitatorima jer smatraju da smo mi oni koji dođu i pametuju (3/15)</i> <i>Dosta se osjeća jaz između stručnjaka i to je mislim glavna prepreka suradnji. Svako radi svoje po strukama (3/15)</i> <i>Ja vanjskih suradnika nemam više u svojoj skupini osim kineziterapeutkinje. S njom nemam pretjeranu suradnju. (9/15)</i> <i>Ni pedagog nema iskustva u radu s autistima. Suradnju imam kada molim socijalnu pedagoginju, stvarno van svih okvira (11/15)</i> <i>U školi je bio pedagog. Znači molile smo, pitale, vukle za rukav. Nikakav odgovor nismo dobile. A odgovor je bio da u školi ima previše djece sa teškoćama i da ne stigne. (13/15)</i> <i>Nema prevelike suradnje (3/15)</i> <i>Podrška je jako slaba, skoro pa nikakva. Stručni suradnik ne surađuje s roditeljima. (11/15)</i> <i>Međutim od stručne službe u školi vrlo slabe, one su se pretvorile u papirologiju. (15/15)</i>

Prema odgovorima o pitanju suradnje između učitelja i edukacijskih rehabilitatora s ostalim stručnjacima vidljivo je kako mnogi od njih imaju pozitivna iskustva, ali neki spominju i prepreke u suradnji s ostalim stručnjacima. Učitelji koriste podršku u školama, ali kod nedostatnog broja stručnih suradnika u školama, obraćaju se i stručnjacima u centrima ili osobnim terapeutima učenika. Pozitivnu suradnju s edukacijskim rehabilitatorima spominju sljedeći ispitanici: „...edukacijski rehabilitator, isto tako razmjenjujemo si materijale, dal ideje..“ (8/15), „...jer kolegica tamo radi, koja mi je puno pomogla. Kako oni rade, pokušali smo neke njihove načine i metode primijeniti kod nas. To su bili edukacijski rehabilitatori. „(10/15) „...kako je to bilo nama preporučeno od strane edukacijskih rehabilitatora na supervizijama i na svim edukacijama na kojima smo prisustvovali. Ostalo sam znači ja, u dogovoru s učiteljicama prilagođavala. Mi smo u dogovoru s edukacijskim rehabilitatorom iz Centra za odgoj i obrazovanje napravili istraživanje.“ (13/15) „Jedino efektivnu podršku od edukacijskih rehabilitatora iz Centra za odgoj i obrazovanje i Centra za autizam...Onda su me edukacijske rehabilitatorice iz centra uputile na Pecs komunikaciju sličicama. I to sam ja s njime uvodila. „(13/15) Osim edukacijskih rehabilitatora, ispitanici ističu i pozitivnu suradnju s logopedima: „Moji su učenici već veliki, idu kod logopeda, to je dobra suradnja.“ (4/15), „Jedna logopedinja ima cijelu moju skupinu. Ove godine je tako, nije svake godine tako. I ovaj..ona dakle,

svaki put, na početku godine se čujemo, sastanemo, razgovaramo o ciljevima individualnog programa. Onda to nekako pokušavamo poklopiti da budu isti, da radimo na istoj stvari.“ (9/1) „Onda javila se logopedica kako je ona to obradila i vrste riječi smo obradili i snalazila se s njima..pa kako je radila ona, pa i ti tako. ovaj kažem..dio obrazovni, sa logopedom sam isto redovito i dobre smo si. Čule smo se redovito. „(12/15) „Njemu smo znači prilagodili u dogovoru s logopedicom.“ (13/15). Značajnu ulogu u podršci edukacijskim rehabilitatorima i učiteljima imaju i socijalni pedagozi kao što je vidljivo iz njihovih izjava: „Čule smo se redovito, nešto više-manje sa socijalnom pedagoginjom ...Imale smo neku komunikaciju, pa neki blokić, što smo upisivale, dopisivale što ide mami, što ide djetetu da bi se to sve skupa moglo pratit.“ (12/15) „Ako je potrebno mi uvijek tu imamo pedagošku službu, znači mi ovdje imamo socijalnu pedagoginju... naši učenici idu redovito, jednom tjedno kod socijalne pedagoginje., imamo sat, tako da kad ja pišem IOOP-e uvijek se konzultiram, sa.... šta misliš kako bi to bilo, da li je to u redu... Tjedno, socijalni pedagog je tu stalno, kad god šta treba, to.. idem do nje razgovaramo. Nije to sad jednom tjedno pa da ja sad tu nju ne vidim, u zbornici“ (14/15) „...socijalni pedagog, s njima sam izvrsno surađivala, na tjednoj na dnevnoj bazi, uopće nije bilo upitno.“ (15/15) O pozitivnoj suradnji također navode i psihologa: „...isto tako izvrsna osoba kao i psiholog“ (8/15), „...isto tako izvrsna osoba kao i psiholog. Uvijek mogu nazvat ako nešto trebam, recimo imam problema sa roditeljem.. možda neće nešto shvatiti moj neki prijedlog, pa se eto tu posavjetujem s psihologom šta da napravim jer je on isto psiholog, ona ima roditeljski kontakt. Tako da to je izvrsno.“ (8/15) te tiflopedagoga: „Dobijem i pomoć od jedne gospođe koja radi s mojom učenicom, tiflopedagoginjom i ona mi je pripremila prilagodbu lektira..“ (14/15). Učiteljima je značajna i dobra suradnja s pedagozima: „Od stručne službe...pa ja se najčešće obratim pedagogu, ako su nekakvi problemi s roditeljima ili ako su.. znala sam mu se obratiti ako je dijete imalo nepoželjna ponašanja.. i zaista sam probala 1000 toga i nije upalilo i onda potražim pomoć i razgovor i obično uvijek dobijem barem ono, barem utjehu“ (9/15)“U školi imamo školskog pedagoga. U početku kad sam počela raditi s učenicima s PAS, bila mi je od velike pomoći. Otvorena je za svaki oblik suradnje“ (10/15). Osim stručne službe škole i centara, edukacijskim rehabilitatorima i učiteljima važna je podrška ravnatelja: „Ako je potrebno mi uvijek tu imamo pedagošku službu, znači mi ovdje imamo socijalnu pedagoginju, ako je tu.. ili pedagoga, ravnateljica dođe.“

(14/15) *„podrška ravnatelja... ove godine imam izazovnog roditelja pa se uvijek mogu obratiti ravnatelju i razgovarati. Uopće nije problem. Tražila sam npr. prisustvo cijele stručne službe na individualnom razgovoru s tim roditeljem i to mi je bilo omogućeno.“*
(9/15)

Zbog malog broja stručnih službenika u školama, ali i loše komunikacije međusobno, edukacijski rehabilitatori i učitelji ističu i neke nedostatne primjere suradnje *„Nema prevelike suradnje“* (3/15). Ispitanici se suočavaju s međusobnim otporom i neprihvatanjem: *„Osjeti se da učitelji imaju jedan otpor prema edukacijskim rehabilitatorima jer smatraju da smo mi oni koji dođu i pametuju (3/15) „Dosta se osjeća jaz između stručnjaka i to je mislim glavna prepreka suradnji. Svako radi svoje po strukama“* (3/15) Neki napominju izuzetno lošu komunikaciju i odbijanje suradnje: *„Ja vanjskih suradnika nemam više u svojoj skupini osim kineziterapeutkinje. S njom nemam pretjeranu suradnju. (9/15) „Ni pedagog nema iskustva u radu s autistima. Suradnju imam kada molim socijalnu pedagoginju, stvarno van svih okvira“* (11/15) *„U školi je bio pedagog. Znači molile smo, pitale, vukle za rukav. Nikakav odgovor nismo dobile. A odgovor je bio da u školi ima previše djece sa teškoćama i da ne stigne. (13/15) „Podrška je jako slaba, skoro pa nikakva. Stručni suradnik ne surađuje s roditeljima.“* (11/15) Jedan ispitanik smatra kako su stručni suradnici orijentirani na papirologiju, a ne na podršku ostalim djelatnicima: *„Međutim od stručne službe u školi vrlo slabe, one su se pretvorile u papirologiju.“* (15/15).

5. Zaključak

Proces odgoja i obrazovanja veoma je složen proces za sve dionike, kako učenike, tako i učitelje, ali i roditelje. U inkluzivnim zajednicama i posebnim skupinama u centrima učiteljima i edukacijskim rehabilitatorima je za rad s učenicima s poremećajima autističnog spektra potrebna je visoka motivacija, znanje, ali i dostupna podrška kako programska, tako i profesionalna.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi percepciju učitelja i edukacijskih rehabilitatora o razini suradnje s različitim profilima stručnih suradnika, strategijama poučavanja učenika s poremećajima iz autističnog spektra (metode, pristupe, nastavna sredstva i pomagala) i dostupnoj podršci od strane stručnih suradnika u školama i ostalih stručnjaka u centrima

Edukacijski rehabilitatori navode kako pružaju podršku ostalim stručnjacima u svrhu učenja i poučavanja učenika s poremećajima autističnog spektra te kako je suradnja s ostalim stručnjacima najčešća na tjednoj razini. Oni pružaju podršku učiteljima kroz mobilne stručne timove, savjetodavni rad, stručna predavanja, radionice i pomažu učiteljima kroz prilagodbu materijala za rad. Edukacijski rehabilitatori i učitelji najviše surađuju s logopedima, a zatim i s edukacijskim rehabilitatorima, socijalnim pedagogima i ostalima. Analizom intervjua edukacijski rehabilitatori i učitelji govore o strategijama učenja i poučavanja, u kojima je značajno poznavanje i uvažavanje potreba učenika, odnos s učenikom i individualizirani pristup.

U kvalitativnom dijelu istraživanja korištena je metoda tematske analize. Ovim je istraživanjem utvrđeno kako učitelji i edukacijski rehabilitatori na prvo mjesto stavljaju učenika kao individuu te mu pružaju dostatnu programsku podršku i prilagođavaju nastavne strategije koje trebaju pratiti individualizirani pristup, poznavanje i uvažavanje potreba učenika i stvaranje dobrog odnosa.

Edukacijski rehabilitatori i učitelji najviše koriste vizualne i vizualna nastavna sredstva i pomagala u poučavanju učenika s poremećajima autističnog spektra. Govoreći o metodama rada, za rad s učenicima s poremećajima autističnog spektra karakteristične su edukacijsko- rehabilitacijske metode od kojih ispitanici ističu Floor time, ABA-u,

Teacch i senzornu integraciju. Premda učitelji i stručni suradnici navode da postoji suradnja među stručnjacima, jasno artikuliraju višu razinu potrebe za dodatnom stručnom podrškom u poučavanju ovih učenika.

Zaključno, analizom odgovora edukacijski rehabilitatori i učitelji vidljivo je njihovo poznavanje specifičnih strategija učenja i poučavanja učenika s poremećajima iz autističnog spektra, kako u pogledu primjene vizualnog pristupa i metoda, tako i nastavnih sredstava i pomagala. Također, usmjereni su na procjenu učenikovim mogućnosti i uvažavanje njihovih specifičnih potreba, interes i motivacije u planiranju i rada i individualiziranom pristupu u poučavanju.

6. Literatura

1. Baio, J., Wiggins, L., i Christensen, D. L. (2018). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years*. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. 23.
2. Bogнар, L., Matijeвиć, M. (2005) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., (ur.) (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga
4. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008). Zagreb: Hrvatski sabor
5. Greenspan, S. i Wieder, S. (2005). *Razvojni model temeljen na razlikama i odnosima*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 11(42), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177964>
6. Jeđud, I. (2007). *Alisa u zemlji čuda - kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (2), 83-101. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/26371>
7. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., i Lisak, N. (2016). *Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju*. *Školski Vjesnik - Časopis Za Pedagogijsku Teoriju I Praksu*, 65(Tematski broj), 233–247. Preuzeto s: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=825261>
8. *Konvencija o pravima djeteta* (NN, 12/93)
9. Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., i Scott, H. (2013) *Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60:4, 347-362, DOI: 10.1080/1034912X.2013.846470
10. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
11. *Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u Republici Hrvatskoj* (2018). Ministarstvo zdravlja RH; Ministarstvo socijalne politike i mladih RH; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; RH Ured UNICEF-a za Hrvatsku

12. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
13. Popčević, K., Ivšac Pavlića, J., i Šimleša, S. (2015). *Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra*. *Klinička Psihologija*, 8(1), 19–31. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/169583>
14. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 112/2010)
15. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
16. *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju* (NN, 124/09)
17. Speaks, A. (2017). *Autism and Health: Advances in Understanding and Treating the Health Conditions that Frequently Accompany Autism*. *Autism Speaks*, 1–35.
18. Tot, D., (2008). *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb.
19. Tutt, R., Powell, S., i Thornton, M. (2006). *Educational Approaches in Autism: What we know about what we do*. *Educational Psychology in Practice*, 22:1, 69–81, DOI: 10.1080/02667360500512452
20. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, V. (203). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Iep-Vern
21. Vuksan, R., i Stošić, J. (2018). *Bihevioralni pristup podučavanju jezika – metoda verbalno ponašanje/ Verbal behavior – behavioral approach to teaching language*. *Logopedija*, 8(1), 21–27. Preuzeto s: <https://doi.org/10.31299/log.8.1.4>
22. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 68/18)

7. Prilozi

Privitak 1.

Pervazivni razvojni poremećaji (F84)
F84.0 Autizam u djetinjstvu
Vrsta poremećaja u razvoju koja je definirana kao: (a) prisutnost nenormalnog ili oslabljenog razvoja koji se očituje prije dobi od tri godine i (b) karakteristični tip nenormalna funkcioniranja u svim trima područjima psihopatologije: uzajamni socijalni međuodnos, komunikacija i ograničeno, stereotipno, ponavljano ponašanje. U dodatku ovim posebnim dijagnostički značajkama, zajednički je raspon drugih nespecifičnih problema, kao što su fobije, poremećaji spavanja i hranjenja, napadaji bijesa i (samo)agresija.
F84.1 Atipični autizam
Vrsta pervazivnih razvojnih poremećaja koja se razlikuje od autizma u djetinjstvu ili po životnoj dobi kad se pojavila ili po neispunjavanju sve tri skupine dijagnostičkih kriterija. Ova bi se potkategorija morala upotrijebiti kad je prisutan nenormalan ili oslabljen razvoj samo nakon treće godine života te ako nema dovoljno dokažljive nenormalnosti u jednom ili dvama od triju područja psihopatologije potrebnima za dijagnozu autizma (to jest, uzajamni društveni odnosi, komunikacija i ograničeno, stereotipno, ponavljano ponašanje) usprkos karakterističnim nenormalnostima u ostalim područjima. Atipični se autizam najčešće javlja u jače zaostalih osoba te u osoba s osobito ozbiljnim razvojnim poremećajima jezika.
F84.2 Rettov sindrom
Stanje do sada ustanovljeno samo u djevojčica, u kojih nakon prije naizgled normalna razvoja slijedi djelomičan ili potpun gubitak sposobnosti govora i kretanja te upotrebe ruku, zajedno s usporavanjem rasta glave, a obično se pojavi u dobi između 7. i 24. mjeseca života. Karakterističan je gubitak svrsishodnih kretnji ruku, stereotipno stiskanje ruku i hiperventilacija. Zaustavljeni su društveni razvoj i igra uz istodobno održan društveni interes. Ataksija i apraksija trupa počinju se razvijati

u dobi od četiri godine i često ih slijede korejoatetoidni pokreti. Rezultat je gotovo uvijek teža duševna zaostalost.
F84.3 Drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu
Vrsta razvojnog poremećaja koji je definiran prema razdoblju potpuno normalna razvoja prije pojave ovog poremećaja, a slijedi ga trajni gubitak prije toga stečenih vještina na nekoliko područja razvoja tijekom nekoliko mjeseci. To je praćeno gubitkom interesa za okolinu, stereotipnim, ponavljanim manirističkim kretnjama i društvenim odnosom i komunikacijama nalik na autizam. U nekim slučajevima poremećaj može biti povezan s encefalopatijom, ali dijagnoza bi trebala biti postavljena prema značajkama ponašanja.
F84.4 Poremećaj hiperaktivnosti povezan s duševnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama
Loše definiran poremećaj nesigurne nozološke valjanosti. Kategorija određena tako da uključuje djecu s teškom duševnom zaostalošću (IQ ispod 50) koja kao glavni problem pokazuju hiperaktivnost, a ne samo stereotipne kretnje. Ne pokazuju sklonost uporabi stimulatívni droga (različito od onih s normalnim IQ) i mogu pokazivati ozbiljne disforične reakcije (katkad sa psihomotornom zaostalošću) kad im se da lijek za stimulaciju. U adolescenciji prekomjernu aktivnost nadomješta smanjena aktivnost (što nije uobičajeno u djece normalne inteligencije). Ovaj je sindrom također često povezan s različitim kašnjenjima u razvoju, posebnim ili općim.
F84.5 Aspergerov sindrom
Poremećaj neodređene nozološke valjanosti karakteriziran istim tipom kvalitativnih nenormalnosti socijalnih interakcija karakterističnih za autizam, zajedno s ograničenim, stereotipnim repetitivnim aktivnostima i interesima. Ovaj se poremećaj razlikuje od autizma prije svega po tome što ne postoji opći zastoj u razvoju govora ili razumijevanja. Često je povezan s izrazitom nespretnošću. Postoji jaka sklonost da se nenormalnost održi i u adolescenciji i u odrasloj dobi. Psihotične se epizode pojavljuju u ranoj odrasloj dobi.
F84.8 Ostali poremećaji razvoja u djetinjstvu
F84.9 Pervazivni poremećaji u razvoju, nespecificirani

Tablica 1: Dijagnostički kriteriji za pervazivne razvojne poremećaje (F84) prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema (MKB-10) (1994) ((Rh, n.d.)

Privitak 2.

Potreban intenzitet podrške			
	Razina 1 (Blagi PAS) Potrebna podrška	Razina 2 (Umjereni PAS) Potrebna značajna podrška	Razina 3 (Teški PAS) Potrebna vrlo značajna podrška
Područje socijalne komunikacije	- ako nema podrške tijekom interakcije, primjetne su teškoće u socijalnoj komunikaciji - teškoće pri započinjanju interakcija - netipični ili neuspješni odgovori na interakcije drugih - može se pojaviti pojačan interes za interakciju (osoba koristi	- značajan deficit u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, uzrokuje teškoće u socijalnoj interakciji (pojavljuju se i ako postoji podrška tijekom interakcije) - ograničeno iniciranje socijalnih interakcija te smanjen ili neprimjeren odgovor na interakcije potaknute od drugih osoba (osoba koristi jednostavne rečenice, interakcija je usmjerena na određene ciljeve) - izrazito neobična neverbalna komunikacija	- teški deficit u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji uzrokuje značajne teškoće u funkcioniranju - vrlo ograničeno iniciranje socijalnih interakcija i minimalan odgovor na interakcije započete od drugih (osoba koristi primjereno nekoliko riječi,

	<p>složene rečenice i uključuje se u komunikaciju, ali komunikacija se ne razvija)</p> <p>- pokušaji stvaranja prijateljstava su neobični i uglavnom ne uspijevaju</p>		<p>rijetko inicira interakciju, i to samo kako bi zadovoljila vlastite potrebe, reagira samo na vrlo direktne socijalne upite)</p>
<p>Područje ograničenih, repetitivnih ponašanja</p>	<p>- nefleksibilno ponašanje značajno ometa funkcioniranje u jednom ili više životnih situacija (konteksta)</p> <p>- pojavljuju se teškoće kod promjena aktivnosti</p> <p>- teškoće u planiranju i organizaciji (kognitivni procesi)</p>	<p>- nefleksibilno ponašanje, teškoće nošenja s promjenama ili zabranama i ograničena, ponavljajuća ponašanja pojavljuju se dovoljno često da budu očita i običnom promatraču te utječu na funkcioniranje u različitim situacijama</p>	<p>- nefleksibilno ponašanje, izrazito teško suočavanje promjenama rutine i/ili restrikcijama i ograničena, ponavljajuća ponašanja značajno utječu na sve aspekte funkcioniranja</p> <p>- prisutna izrazita tjeskoba kod osobe pri pokušaju preusmjeravanja s fiksacije na određeni interes</p>

	umanjuju neovisnost	- tjeskoba i/ili otežan mijenjanje fokusa ili akcije	
--	------------------------	---	--

Tablica 2: Potreban intenzitet podrške (prema Sekušak- Galešev i sur. 2015., str 8.)

Prilog 3. Upitnik za učitelje

Poštovani učitelji,

pred Vama se nalazi upitnik koji se provodi se u okviru izrade diplomskog rada, a ispituje percepciju učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci u obrazovanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra. Za rješavanje upitnika potrebno je otprilike 5 minuta. Upitnik je anoniman, a Vaše sudjelovanje je dobrovoljno i možete u svakom trenutku odustati. Rezultati istraživanja će Vam biti dostupni kroz povratne informacije školama. Za dodatne informacije o istraživanju možete uputiti mail na: sostaric.ines@gmail.com.

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik na način odaberete jedan od ponuđenih odgovora, upišete odgovor ili označite više ponuđenih odgovora.

Dob: _____ Spol: ženski muški Godine radnog staža u učiteljskoj profesiji: _____
Zvanje: _____ Označite radno mjesto zaposlenja: razredni učitelj
predmetni nastavnik
Ako ste predmetni učitelj, upišite predmet/e koji poučavate:

Jeste li razrednik učeniku s PAS: DA NE
Radni status: zaposlen na neodređeno vrijeme
 zaposlen na određeno vrijeme
 pripravnik

Označite razinu završenog studija:
 2 godišnji stručni studij 4 god. stručni studij diplomski sveučilišni studij doktorat

Upišite broj učenika u Vašem razredu (razrednik): _____

Upišite broj učenika s poremećajem autističnog spektra: _____

Imate li u radu podršku stručnih suradnika: DA NE

Ako DA - označite kojeg: pedagog psiholog edukacijski rehabilitator logoped socijalni pedagog

Učestalost Vaše suradnje s *edukacijskim-rehabilitatorom* u svezi odgojno-obrazovnih potreba učenika s PAS: svakodnevno tjedno mjesečno nekoliko puta godišnje prema potrebi rijetko

Učestalost Vaše suradnje s *logopedom* u svezi odgojno-obrazovnih potreba učenika s PAS: svakodnevno tjedno mjesečno nekoliko puta godišnje prema potrebi rijetko

Učestalost Vaše suradnje s *roditeljima* učenika s PAS: svakodnevno tjedno mjesečno nekoliko puta godišnje prema potrebi rijetko

Molimo procijenite svoje slaganje s navedenim tvrdnjama na ljestvici od
1- uopće ne, 2- u manjoj mjeri, 3- osrednje, 4-u većoj mjeri, 5-u potpunosti

<i>U svom odgojno-obrazovnom radu s učenicima s PAS imam kvalitetnu...</i>					
...suradnju s edukacijskim rehabilitatorom.	1	2	3	4	5
...suradnju s roditeljem/skrbnikom učenika s PAS.	1	2	3	4	5
... razinu partnerskih odnosa s roditeljem/skrbnikom učenika s PAS.	1	2	3	4	5
<i>U svom odgojno-obrazovnom radu s učenicima s PAS potičem njihovu socijalnu uključenost ...</i>					
...podučavanjem ostalih učenika o primjerenom ophođenju prema učeniku s PAS.	1	2	3	4	5
...razvojem socijalnih vještina kod učenika s PAS.	1	2	3	4	5
...podrškom učenika s PAS na iniciranje interakcije.	1	2	3	4	5

Prilog 4.: Upitnik za edukacijske rehabilitatore

Poštovani edukacijski rehabilitatori,

pred Vama se nalazi upitnik koji se provodi se u okviru izrade diplomskog rada, a ispituje percepciju učitelja i edukacijskih rehabilitatora o dostupnoj podršci u obrazovanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra. Za rješavanje upitnika potrebno je otprilike 5 minuta. Upitnik je anoniman, a Vaše sudjelovanje je dobrovoljno i možete u svakom trenutku odustati. Rezultati istraživanja će Vam biti dostupni kroz povratne informacije školama. Za dodatne informacije o istraživanju možete uputiti mail na: sostaric.ines@gmail.com.

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik na način odaberete jedan od ponuđenih odgovora, upišete odgovor ili označite više ponuđenih odgovora.

Spol: ženski muški Dob: _____

Zvanje: _____

Godine radnog staža u edukacijsko rehabilitatorskoj profesiji: _____

Radni status: zaposlen na neodređeno vrijeme

zaposlen na određeno vrijeme

pripravnik

Označite razinu završenog studija: diplomski

studij doktorat

Upišite broj učenika s kojima provodite edukacijsko rehabilitacijske postupke : _____

Upišite broj učenika s poremećajem autističnog spektra: _____

Imate li u radu podršku ostalih stručnjaka: NE DA Ako da navedite kojih:

Učestalost Vaše suradnje s *ostalim stručnjacima* u svezi odgojno-obrazovnih potreba učenika s PAS: svakodnevno tjedno mjesečno nekoliko puta godišnje prema potrebi rijetko

Učestalost Vaše suradnje s *roditeljima/skrbnicima* učenika s PAS: svakodnevno tjedno mjesečno nekoliko puta godišnje prema potrebi rijetko

Pružate li stručnu pomoć učiteljima u redovnom sustavu? DA NE Ako da, navedite u kojem obliku:
