

# Autizam kod djece školske dobi

---

**Kolar, Martina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2015**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:073851>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-15**



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

*Repository / Repozitorij:*

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij filozofije i pedagogije

Martina Kolar

## **Autizam kod djece školske dobi**

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić - Kuzmanović

Osijek, 2015.

## SAŽETAK

*Autistični poremećaj (infantilni autizam, autistični sindrom, autizam) pervazivni je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Osnovni su simptomi poremećaja nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima (nedostatak socijalne interakcije), nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije. U prvom dijelu ovoga rada postavljen je teorijski okvir o autizmu, u drugom dijelu opisano je iskustvo rada s učenikom s autizmom. Cilj ovoga rada bio je utvrditi utječe li inkluzija i djelomična integracija pozitivno na socijalizaciju učenika s autizmom te iznijeti prednosti i poteškoće unutar odgojno-obrazovnog procesa. Kontinuiranim praćenjem tijekom školske godine dobila sam jasan uvid u postignuća učenika koji je svakim danom sve više napredovao na intelektualnom, emocionalnom i psihomotoričkom području, djelomice i zbog pozitivnog utjecaja inkluzije i djelomične integracije, tj. "utjecaja svojih vršnjaka".*

**Ključne riječi:** autizam, odgoj i obrazovanje, socijalna integracija

## Sadržaj

1. Uvod .....	4
2. Djeca s posebnim potrebama .....	5
2.1. Školovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama .....	6
3. Autizam .....	11
3.1. Karakteristike autistične djece .....	14
3.1.1. Posebne sposobnosti autistične djece .....	16
3.2. Odgojno- obrazovna integracija .....	18
4. Metodologija istraživanja .....	22
4.1. Problem i cilj istraživanja .....	22
4.2. Ispitanici .....	23
4.3. Instrument .....	23
4.4. Postupak .....	23
5. Rezultati istraživanja i rasprava .....	24
6. Zaključak .....	32
7. Popis literature .....	33
8. Prilozi .....	37

## 1. UVOD

Temu "Autizam kod djece školske dobi" odabrala sam zato što me zanima rad s djecom s posebnim potrebama te kako bih ukazala na neke probleme na koje okolina, lokalna zajednica i društvo nisu dovoljno osjetljivi i ne prepoznaju ih. Za vrijeme rada s dječakom s autizmom jako sam puno naučila o autizmu, karakteristikama autizma i popratnom manifestirajućem ponašanju, napredovala sam na profesionalnom i privatnom planu. Jedan od mojih glavnih zadataka bio je što uspješnije uključivanje dječaka u odgojno-obrazovni proces sukladno njegovim sposobnostima, znanju, interesima i potrebama. U prvom dijelu ovoga rada postavila sam teorijske okvire te dala definiciju djece s poteškoćama u razvoju, samoga autizma, karakteristično ponašanje djece s autizmom te način njihove odgojno-obrazovne integracije. U drugome, praktičnom, dijelu iznijela sam svoje iskustvo rada kao asistenta u nastavi s dječakom koji ima dijagnozu autizma. Svakodnevnom interakcijom s dječakom i sudjelovanjem u njegovu odgojno-obrazovnom procesu došla sam do zaključaka da je inkluzija bitan element u socijalnoj integraciji i školovanju. Konstantnim radom, strpljenjem, poznavanjem odgojno-obrazovnih mogućnosti i individualnim pristupom puno možemo postići i djeca s autizmom mogu napredovati na intelektualnom, motoričkom i govornom području. Zbog toga je potrebno početi s ranim obrazovanjem i tako pridonijeti da se tim osobama tijekom cijelog života omogući ostvarivanje prava na što samostalniji i ispunjeniji život u skladu s njihovim mogućnostima.

## **2. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA**

Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je zbog toga, kao i djeci s teškoćama, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Termin teškoće u razvoju podrazumijeva djecu s poteškoćama u mentalnome, senzornome i emocionalno-socijalnome razvoju (Zrilić, 2011). Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/1991) vrste teškoća u razvoju jesu:

1. oštećenje vida
2. oštećenje sluha
3. poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. tjelesni invaliditet i kronične bolesti
5. snižene intelektualne sposobnosti
6. poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima i progredirajućim psihopatološkim stanjem
7. poremećaj iz autističnoga spektra
8. poremećaj pažnje uz hiperaktivnost i specifične teškoće učenja

## **2.1. ŠKOLOVANJE UČENIKA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA**

Školovanje djece s posebnim potrebama u Hrvatskoj se odvija u

1. Redovitim osnovnim školama:

a) potpuna integracija (redoviti razredni odjeli)

b) djelomična integracija

c) posebni odjeli s posebnim programima

2. Posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Potpuna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovni razredni odjel gdje učenik svladava redovne ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik cijelo vrijeme boravi u razredu sa svojim vršnjacima, a učenike poučava učitelj (Borić, Tomić, 2012).

Djelomična integracija provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike s teškoćama učenja općeg tipa (npr. snižene intelektualne sposobnosti). Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama dio nastavnih sadržaja, najčešće obrazovne predmete, svladavaju u posebnom razrednom odjelu, a odgojne predmete svladavaju u matičnom razredu s vršnjacima bez posebnih edukacijskih potreba. Obrazovne predmete vodi defektolog-učitelj, tj. edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak, a odgojne razredni, tj. predmetni učitelj (Stančić, Ivančić, 2013).

Uz način integracije bitni su i modeli školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovitome školskom sustavu, a to su :

1. Individualizirani odgojno-obrazovni programi

2. Prilagođeni odgojno-obrazovni programi.

Individualizirani pristup odnosi se na primjenu onih metoda, sredstava i didaktičkih materijala koji podupiru posebne potrebe djeteta, podrazumijeva potrebu izrade pojedinačnih nastavnih programa. Programi imaju različite razine, ovisno o odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a sadržavaju ciljeve, sadržaje, metode, rokove ostvarenja planiranih aktivnosti, načine vrjednovanje i osobe zadužene za provedbu (Bognar, Matijević, 1993). Izrađuju ga učitelj i stručni suradnici škole. Učenicima kojima nije potrebna sadržajna prilagodba pristupa se samo prilagođenim i primjerenim metodama rada. Etape izrade individualiziranog programa jesu: inicijalna procjena, određenje nastavnih predmeta i sadržaja, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadatci), izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika (Zrilić, 2011). Za ostvarivanje individualizirane nastave prakticira se mentorska nastava, individualni rad, prilagođeni programi, nastavni listići, nastava pomoću računala itd. Glavni cilj individualizirane nastave je naučiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i osloboditi potencijalne sposobnosti svakoga pojedinog učenika (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

Prilagođeni odgojno-obrazovni program izrađuje učitelj u suradnji sa stručnjakom odgovarajuće specijalnosti. Odnose se na sadržajnu i metodičku prilagodbu dok se individualizirani pristup odnosi samo na metodičku prilagodbu u radu s učenicima s posebnim potrebama. U prilagođenome programu sadržaji se prilagođavaju djetetovim mogućnostima, što znači da npr. učenik iz matematike množi samo s jednoznamenkastim i dvoznamenkastim brojevima, dok vršnjaci množe s troznamenkastim brojevima (Zrilić, 2011). Prilagođeni je program primjeren osnovnim



karakteristikama teškoće kod djeteta, a u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja obogaćenih specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicama (Šušnjara, 2008). Dijelove nastavnoga programa koje učenici ne mogu svladati, svladavaju prema posebnome nastavnom planu i programu za učenike s lakom mentalnom retardacijom, a preostali program u matičnome razrednom odjelu uz maksimalnu individualizaciju. Nema univerzalnoga prilagođenog programa koji bi se mogao izraditi za sve učenike s teškoćama u razvoju, neovisno o vrsti i stupnju teškoće u razvoju (Zrilić, 2012).

Model inkluzije naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi. Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava (Zrilić, Brzoja, 2013). Inkluzija je sustavni proces spajanja djece s poteškoćama s djecom bez poteškoća iste dobi, u prirodnom okruženju u kojem se djeca igraju i uče (Rožman, Sokolić, Umičević, 2009). Inkluzija je nastala kao krajnji oblik integracije. Pod pojmom integracije podrazumijevamo spajanje dijelova u cjelinu, dok se u odgoju i obrazovanju integracija odnosi na uključivanje djece s blagim teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja. U praksi to znači da ono dio vremena boravi u igri s djecom bez poteškoća, dok je ostatak vremena uključeno u rehabilitacijski program (Rožman, Sokolić, Umičević, 2009). Ova dva termina često se koriste kao sinonimi, iako to nisu. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava (Zrilić, Brzoja, 2013). Isto tako u integraciji je isti odnos prema svim učenicima, gdje je naglasak na procesu, a inkluzijom svako dijete dobiva podršku koja mu je potrebna da bi maksimalno razvilo svoje potencijale, a naglasak je na rezultatima. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog

pojedince. U tome i jest njezina vrijednost, jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti (Zrilić, Brzoja, 2013). Inkluzija svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna. Ona zahtijeva razvoj osjetljivosti i stvaranje uvjeta za artikulaciju i zadovoljavanje različitih individualnih potreba. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva jesu neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu (Zrilić, Brzoja, 2013). Kreiranje pozitivne prakse u kontekstu razrednog okruženja usmjereno je na primjenu novih metoda i oblika rada kod učitelja i nastavnika. Provedba inkluzije na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škole s posebnim naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja (Siraj-Blatchford, 2010). Organizacijske pretpostavke za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja podrazumijeva više aktivnosti. Pritom se misli na izradu nastavnog plana i programa za dijete s posebnim potrebama, primjerena izobrazba nastavnika za provedbu obrazovne inkluzije u školi, priprema razrednog okruženja za uključivanje djeteta s posebnim potrebama u proces redovne nastave, kvalitetnu međusobnu suradnju nastavnika i ostaloga nastavnog i školskog osoblja škole, realizaciju nastavnog plana i programa te u konačnici njegovo praćenje i vrjednovanje (Suzić, 2008, prema Karamatić, Brčić, 2012, 5. str.). U okviru odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, uspješnost pojedinih školskih reformi, učinkovitost nastavnog procesa, kvaliteta odnosa nastavnik-učenik, kao i kvaliteta mnogih drugih čimbenika škole upravo ovise o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj (Mittler, 2000, prema Karamatić, Brčić, 2012, 5. str.). Pritom se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultate pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi.

U tom procesu nastavnici svojim iskustvom u učenju i poučavanju nastoje primijeniti metode i oblike rada primjerene djeci različitih mogućnosti (Schmidt, 1999). Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva jedan novi kurikulumski pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu sa zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi. Učitelji i nastavnici ključne su osobe koje žive kulturu škole te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega . Uspješna implementacija i provedba inkluzije u sustavu redovnih škola pretpostavlja promjene u cjelokupnoj školskoj praksi (Bouillet, 2011). Razumijevanje inkluzije s pedagoškog je aspekta usmjerenost na važnost i ulogu nastavnika u procesu učenja te njihova odnosa s učenicima i ostalim nastavnim i školskim osobljem. Odnos nastavnika i učenika, odnos nastavnika prema različitostima u učenika te primjena novih nastavnih metoda osnovni su koraci u osnivanju jedne inkluzivne pedagogije (Karamatić, Brčić, 2012). Inkluzivna kultura kvalitete u obrazovanju pretpostavlja jasno određenu društveno-političku inkluzivnu orijentaciju koja podrazumijeva inkluzivno postavljene zajedničke sustave vrijednosti. Ove vrijednosti ogledaju se u usvojenim dokumentima, društvenom djelovanju i samom obrazovanju (Ivančić, Stančić, 2013). Promicanjem i njegovanjem dogovorenih inkluzivnih vrijednosti jačaju se kapaciteti društva i škola za konstruktivne promjene koje vode razvoj društva i škola prema inkluzivnoj kulturi. Traži se definiranje inkluzivne vizije i misije i određenje jasnih ciljeva za razvoj inkluzivnog obrazovanja odnosno škola. Iz tog proizlaze smjernice za praksu na području upravljanja, učenja i poučavanja te ostvarivanje minimalnih inkluzivnih standarda kvalitete koji obrazovnu praksu čine boljom, učinkovitijom i sposobnijom za obuhvat svih učenika (Ivančić, Stančić, 2013).

### **3. AUTIZAM**

Autizam se ubraja u skupinu pervazivnih razvojnih poremećaja koji pored njega čine i Rettov poremećaj, Aspergerov poremećaj, dezintegrativni poremećaj, pervazivni razvojni poremećaj. Ovi razvojni poremećaji čine autistični spektar definiran dijagnostičkim kriterijima koji predstavljaju zajednička obilježja, a to su: kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, kvalitativno oštećenje komunikacije i ograničeni, ponavljajući stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti (Nikolić, 2000). Za razumijevanje i uspješno podučavanje učenika s autizmom važno je i poznavanje određenih dimenzija autističnoga ponašanja i učenja. Kod osoba s autizmom postoje specifičnosti percepcije, doživljaja okoline, pamćenja te je vrlo bitno uzeti u obzir ulogu emocija kao konteksta u tom procesu (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

Autistični poremećaj (infantilni autizam, autistični sindrom, autizam) pervazivni je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Osnovni su simptomi poremećaja nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima (nedostatak socijalne interakcije), nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije (Poremećaji autističnog spektra, 2010). Jedna od prvih definicija autizma koja je i danas aktualna jest definicija Laurete Bender, 1953. (prema Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010, 6. str.): Autizam je karakteristično promijenjeno ponašanje u svim područjima središnjega živčanog sustava: motoričkom, perceptivnom, intelektualnom, emotivnom i socijalnom. Prema američkoj klasifikaciji DSM-IV (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders), bitna su obilježja autističnog poremećaja izrazito abnormalan ili oštećen razvoj socijalnih interakcija i komuniciranja te izrazito smanjen repertoar aktivnosti i interesa, a manifestacije poremećaja razlikuju se prema razvojnom stupnju i kronološkoj dobi (Remschmidt, 2009). Broj se prijavljenih slučajeva autizma povećao u posljednjih nekoliko desetljeća. Ovo povećanje može biti opravdano

promjenama u dijagnostičkim kriterijima, izraženijem prepoznavanju, svjesnosti i razumijevanju problematike, senzibiliziranosti javnosti, dostupnosti medicinske dijagnostike i skrbi, sve većem broju istraživanja u različitim područjima medicine, osobito genetike. Danas je incidencija pojave autističnog spektra poremećaja oko 1 na 88 djece, a javlja se u svim rasnim, etničkim i socioekonomskim skupinama. Autizam je gotovo pet puta češći u dječaka (1 na 54) nego u djevojčica (1 na 252) (Nikolić, 2000). Rizik od autizma povezan je s nekoliko prenatalnih i perinatalnih čimbenika rizika. Neki od potencijalno mogućih su:

- mjesto rođenja izvan Europe i Sjeverne Amerike
- poodmakla dob majke i oca, s naglaskom na očevu, što autizam povezuje s genetičkim bolestima
- uzimanje lijekova tijekom trudnoće, osobito antidepresiva u prva tri mjeseca
- komplikacije porođaja ili ubrzo nakon porođaja.

Kanner (1943, prema Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010, 7. str.) navodi pet kriterija za dijagnosticiranje autizma: nemogućnost uspostavljanja odnosa s ljudima i stvarima, zakašnjeni razvoj govora i uporabu govora na nekomunikativan način, ponavljajuće i stereotipne igre i opsesivno inzistiranje na održavanju određenog reda, nedostatak mašte te dobro mehaničko pamćenje i normalan tjelesni izgled (Bujas-Petković, 1995). Simptomi se pojavljuju prije tridesetog mjeseca života. Kod djece s autizmom nekada se može već u dojenačkoj dobi primijetiti prve znakove bolesti: rani poremećaj prehrane, odbijanje dojke ili bočice, prihvaćanje samo određene hrane, poremećaj sna, plačljivost, autoagresija, pretjerana mirnoća ili nemir, smanjen interes za igračke, pretjerana anksioznost, nezainteresiranost za zbivanja u okolini. U neke djece nedostaje emocionalne povezanosti s roditeljima (Baron-Cohen, Bolton, 2000). Nedostatak pogleda oči u oči, jer za to nemaju interesa, mogu dugo gledati nekoga ali ne zbog socijalnog

kontakta. Osnovna obilježja autističnog poremećaja prate i drugi simptomi koji nisu ključni za postavljanje dijagnoze, ali mogu biti važni za tretman. Agresija i autoagresija jedan su od čestih simptoma koji su u nekom razdoblju života ili povremeno nazočni u velikog broja djece s autizmom, a mogu bitno ometati edukaciju i zato se različitim terapijskim metodama moraju ukloniti prije nego se dijete uključi u obrazovni proces (Bujas- Petković, 1995). Gledano s pedagoške perspektive kada je riječ o djeci s teškoćama, aktivnosti pedagoga su mnogobrojne i uključuju koordiniranje timskog rada, iniciranje individualnog rada s učenicima i njihovim roditeljima, organiziranje pedagoških radionica u razrednim odjelima te na roditeljskim sastancima, participaciju u kreiranju kulture škole, organizaciju seminara i predavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja, izradu individualiziranih programa, evaluaciju postignutog, svakodnevne kontakte s učiteljima, učenicima i roditeljima (Zrilić, 2012). Posebno treba izdvojiti i pedagoški postupak opservacije, čije je provođenje nezamislivo bez pedagoga, zatim organiziranje izvannastavnih aktivnosti, radionica, susreta i druženja, jer izoliranjem učenika s teškoćama iz ovih aktivnosti ne možemo govoriti o socijalnoj integraciji, te suradnju s roditeljima kao temelj uspješnosti svakog učenika, posebice učenika s teškoćama (Zrilić, 2012).

### **3.1. KARAKTERISTIKE AUTISTIČNE DJECE**

Kod neke djece postoji znatno socijalno osamljivanje, druga su pasivna u socijalnim interakcijama sa samo slabim ili prikrivenim interesom za druge. Neka mogu biti vrlo aktivna u upuštanju u socijalne interakcije, ali na osebujan, jednostran, nametljiv način, bez potpunoga uvažavanja reakcija drugih. Svima je zajednička ograničena sposobnost empatije, ali su sposobni pokazivati osjećaje na svoj vlastiti naći (Hare, 1997). Zbog drugačijega puta socijalnoga razvoja djeci i osobama s poremećajem iz autističnoga spektra često nedostaje postizanje potpunoga razumijevanja emocija, a u odrasloj dobi pokazuju nedostatak sudjelovanja u uzajamnim odnosima i nedostaje im dosezanje punoga razvoja dosljednosti. Igra je kod autističnoga djeteta neobična (Dokleja, 2000). Pretežno se igra samo sa sobom, manje s drugom djecom. Igra se gledajući vlastite ruke, uvijek na isti način, okreće ih, približava i udaljava od lica. Igra se predmetima koji nisu za igru, poskakuje, plješće rukama. To radi uvijek na isti način. Društvene igre i igre s drugom djecom ne zanimaju ga, a možda ih i ne razumije te ih zato odbacuje. Kao da osjeća da je drugačije od druge djece koja ga ne prihvaćaju u svoje igre. Kod autistične djece prisutna su oštećenja na tri područja: oštećenje socijalnih interakcija, oštećenje verbalne i neverbalne komunikacije, ograničeni i stereotipni oblici interesa i aktivnosti (Zrilić, 2011).

1. Oštećenje socijalnih interakcija: oštećenje neverbalnih načina ponašanja kao što su pogled oči u oči, izraz lica, držanje tijela, geste, ne razvijaju se odnosi s vršnjacima primjereni dobi, nedostatak interesa i suosjećanja s drugim osobama, nedostatak socijalne ili emocionalne uzajamnosti, smanjena sposobnost imitacije. Dijete često odbija suradnju i kontakte, nesposobno je za ostvarivanje željenog kontakta ili to pokušava na pogrešan, bizaran i neadekvatan način koji nije primjeren njegovoj dobi. Djeca višega intelektualnog funkcioniranja i ona koja imaju bolje razvijen govor i razumijevanje lakše se socijalno adaptiraju (Baron-Cohen, Bolton, 2000).

2. Oštećenja verbalne i neverbalne komunikacije: sva djeca s autizmom imaju ozbiljne poremećaje govora i jezika. U dobi od pet godina polovina uopće nema razvijen ekspresivni govor, a tri četvrtine djece koja govore imaju specifičan govor koji se razlikuje od svih drugih govornih poremećaja, govora djece s drugim psihičkim poremećajima i govora zdrave djece. Dijete ponavlja zadnje riječi u rečenici, cijele rečenice ili razgovore koje je prije čulo onako kako ih je netko već izgovorio, ali izvan konteksta i bez svrhe komunikacije (Remschmidt, 2009). Poremećaji govora jedni su od najčešćih i najstalnijih obilježja autističnog poremećaja. Spontani govor djeteta s autizmom ako ga ima, gramatički nije ispravan, oskudan je i nezreo, nije primjeren dobi. Samo mali broj djece potpuno usvoji gramatički ispravan govor, ali su ipak ograničeni u govornoj komunikaciji (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010). Njih kao da ne zanima govor. Govor je stereotipan, dijete govori bez emocija, rečenice su nepotpune i siromašne informacijama. Na pitanja gotovo da i ne odgovaraju ili samo na ona koja ih zanimaju. Čitanje je također teškoća, neka djeca nauče čitati, ali u tome ne uživaju i nikad ne čitaju spontano, nego je to za njih uvijek prisila. Djeca s autizmom imaju problema i u shvaćanju ponašanja drugih osoba (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010).

3. Ograničeni i stereotipni oblici interesa i aktivnosti: inzistiranje na jednoličnosti jedan je od bitnih simptoma autističnog poremećaja. Dijete često slaže predmete u besmislen niz, opire se promjenama, uspostavlja uvijek isti red, ako ga u tome spriječimo, uznemiri se, opire i negoduje. Zaokupljeni su jednim ili više interesa koji nije uobičajen po intenzitetu ili usmjerenosti, trajna zaokupljenost dijelovima predmeta, stereotipni i repetitivni motorički pokreti, jak otpor prema promjenama, priklanjanje ritualima (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010).

Ukratko sažeto, autistično dijete prepoznat ćemo po sljedećim karakteristikama: ima teškoće u interakciji s drugima. Smije se ili hihće bez vidljiva razloga. Malo ili nimalo kontakta očima.



Izgleda neosjetljivo na bol. Osamljuje se; distancirano ponašanje. Vrti predmete. Neobično je vezano i zaokupljeno predmetima. Upadljivo je hiperaktivno ili krajnje pasivno. Ne može učiti na uobičajen način. Ustraje na jednoličnosti; pruža otpor promjenama u rutinama. Ne pokazuje strah od opasnosti. Ustrajno se, nemaštovito igra. Ponavlja riječi ili fraze umjesto uobičajenog govora (eholalija). Ne želi fizički dodir (maženje). Ne reagira na verbalne pozive; ponaša se kao gluho. Ima teškoće u izražavanju potreba; koristi geste ili pokazuje umjesto riječi. Tantrumi, ispadi bijesa - pokazuje izrazitu uznemirenost bez vidljivog razloga. Neujednačene vještine fine i grube motorike – ne želi pucati loptu, ali slaže kockice ([www.autizam.hr](http://www.autizam.hr)).

### **3.1.1. POSEBNE SPOSOBNOSTI AUTISTIČNE DJECE**

U popularnom filmu Kišni čovjek, snimljenom 1988. godine, glavni junak Raymond, autistična je osoba koja svoju okolinu impresionira sposobnošću vršenja složenih matematičkih operacija s višeznamenkastim brojevima i sposobnošću pamćenja mnogih podataka: statističkih, redova vožnji raznih zrakoplovnih kompanija, podataka i rizičnosti vožnje zrakoplovom, sportskih rezultata i drugih podataka koje je samo jedanput u životu čuo ili pročitao (Nikolić, 2000). Ovakve izuzetne osobine veoma su rijetke kako u psihički zdravih osoba tako i autista, ali su češće kod autista. Autistične osobe koje imaju izrazitu sposobnost, talent za jedno područje zovu se autistic-savant. Savant dolazi od francuske riječi i označava učenu osobu, prije su se zvali idiot-savant ali je naziv promijenjen zbog negodovanja roditelja (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010). U svijetu postoji nekoliko stotina ovakvih osoba. Talenti se mogu odnositi na glazbu, likovnu umjetnost, kiparstvo, matematiku, pamćenje, određivanje datuma, reproduciranje riječi i rečenica na nepoznatom jeziku. Neka djeca mogu točno odrediti vrijeme bez sata čak i kada ih se probudi

usred noći. Neka mogu s velikom preciznošću procijeniti veličinu predmeta na daljinu. Jedna autistična djevojčica mogla je reproducirati cijele stranice teksta bez ijedne greške nakon samo jednog viđenja. To je mogla ponoviti i nakon godinu dana (Nikolić, 2000). Ovakvi su slučajevi rijetki i jedinstveni. Objašnjenja zašto neki mogu ono što veoma inteligentne osobe ne mogu različita su. Jedno je od njih i ovo: da inteligentan čovjek želi naučiti enciklopediju napamet, on bi to i mogao svladati, ali nitko to ne radi jer ne vidi smisao u tome. To nisu sposobnosti nego samo učenje, usavršavanje i praksa osoba koje samo to ponavljaju jer u životu nemaju drugih zanimljivijih sadržaja i preokupacija (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010). Ako netko svira na klaviru istu pjesmu, može je savršeno naučiti i u tome postati majstor. U pojedinim su dijelovima ove sposobnosti povezane s inteligencijom ali nisu u potpunoj korelaciji. Umjetničke sposobnosti nisu ovisne o intelektualnog funkcioniranju, ali je ovisna točnost i sposobnost reprodukcije i prepoznavanja. Talenti se često, razvojem govora i socijalne komunikacije ili usmjeravanjem na druga područja, gube. U svakom slučaju dobro je dijete s talentom poticati na tu vještinu čak i onda kada samo više ne pokazuje veliki interes, budući da podržavanje i razvijanje talenta svakako može pomoći boljoj socijalizaciji i rehabilitaciji djece s autizmom (Nikolić, 2000).

### **3.2. ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA**

Uspješna i sigurna integracija u redovnu školu po prilagođenome programu moguća je za učenike s autizmom koji imaju laki stupanj sniženih intelektualnih sposobnosti, za one koji su graničnoga ili prosječnoga intelektualnog razvoja uz određenu, minimalnu razinu socijalne zrelosti i umjereni stupanj autizma, a kod kojih su smetnje u ponašanju zastupljene u manjoj mjeri, tj. ako stupanj poremećaja dopušta neometani nastavni proces (Bouillet, 2011). Također moraju biti zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode prilagođene potrebama ovih učenika. Intelektualno funkcioniranje autistične djece različito je i kreće se od prosječnih do lako i teže mentalno retardiranih (Klopotan, 1999). Na testovima inteligencije autistična djeca postižu najslabije rezultate u onim dijelovima kojima se ispituje govor. Djeca s autizmom mogu se integrirati u redovite razrede kroz sljedeće oblike:

1. djelomičnu integraciju - zajednički program iz odgojnih predmeta a posebni programi iz obrazovnih
2. specifičnu djelomičnu integraciju i specifični rehabilitacijski postupak i podršku
3. privremenu uključenost pri Centru za autizam (Zrilić, 2011).

Odgojno-obrazovne potrebe ove djece vrlo su kompleksne i trebaju stručnu podršku bez obzira na to u koji su oblik integracije uključeni. Individualizirani programi moraju biti usmjereni na usvajanje znanja i vještina koje su funkcionalne, praktične i kroz koje se djeluje na podizanje razine socijalne kompetencije i prihvatljivih oblika ponašanja. Akademska znanja usvajati prilagodbom pojedinih područja u nastavnim predmetima, učenik ne mora usvajati sve nastavne sadržaje svih nastavnih predmeta (Poučavanje učenika s autizmom, 2008). Također usvajanje akademskih znanja ne smije imati prednost pred poticanjem komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti. Pripremu za formalno obrazovanje djece s autizmom potrebno je početi što prije. Djeca koja su

bila uključena u program rane intervencije u obitelji, a poslije u poluintegrativne i integrativne uvjete u vrtićima imaju bolje izgleda za školsku integraciju. Način razmišljanja i učenja kod djece s poremećajima autističnog spektra, neovisno o intelektualnom statusu, drugačiji je od uobičajenoga (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010). Ako se dijete uključuje u redovito školovanje, učitelj bi prije svega trebao steći znanje o autizmu kako bi mogao uspješno podučavati učenike s poremećajem iz autističnog spektra. Ako nema dobre komunikacije između učitelja i svih ostalih stručnjaka koji sudjeluju u djetetovu obrazovanju, a isto tako i roditelja, edukacijska integracija neće biti uspješna. Krajnji cilj integracije nije samo integracija u školi nego i u društvu. U integraciji učitelji i vršnjaci stvaraju pozitivne odnose prema djeci s poteškoćama (Ivančić, Stančić, 2013). Također je bitna i inkluzija koja je moguća ako je maksimalno prilagođen individualizirani pristup pojedinom učeniku i ako su zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode prilagođene potrebama tih učenika a da se pritom omogućuje neometani nastavni proces za sve njegove sudionike (Siraj-Blatchford, 2010). Inkluzija učenika s autizmom bit će uspješna samo ako su učenik i roditelj prošli program rane intervencije, inkluzivni vrtić, individualizirani program, ako je škola pripremljena te daje stručnu podršku učitelju, ako omogućuje educiranog osobnog asistenta u nastavi i ako je u skladu s time školski socijalni kontekst podržavajući - drugi učenici u razredu i u školi, roditelji tih učenika (Zrilić, 2011). Inkluzija i bilo koji drugi jedinstveni pristup edukaciji djece s autizmom ne može biti najučinkovitiji oblik obrazovanja za svako dijete s autizmom jer se ona međusobno bitno razlikuju prema specifičnim sposobnostima i teškoćama, stupnju i vrsti potrebne podrške. Bitno je i da učenik pohađa razred s manjim brojem učenika, dvadesetak i bez drugih učenika s teškoćama u razvoju (Karamatić Brčić, 2012). Učitelj koji vodi razred u koji je integriran učenik s poremećajem iz autističnog spektra mora voditi računa o velikom značenju dobre organizacije u svim aspektima

- vrijeme, prostor, metode podučavanja, didaktička sredstva. Mora nuditi rutine i jasna pravila u kojima će se učenik s autizmom bolje snalaziti, također mora biti fleksibilan i imati izraženo pozitivno stajalište i smisao za humor (Zrilić,2011). Učeniku se treba obraćati jasno i nedvosmisleno te odrediti vrijeme za individualni rad. Instrukcije mogu biti i slikovne , učenika je potrebno češće nadzirati u obavljanju zadataka uz provjeru razumijevanja postavljenih zadataka te jasnu pozitivnu povratnu informaciju o izvršenom zadatku. Zbog sporosti i neučinkovitosti učenika, što je posljedica preokupiranosti posebnim interesima, detaljima i nerazumijevanja vremenskih okvira, nekim će učenicima biti potrebno smanjivanje količine zadataka ili duljine zadatka te prilagodba kurikuluma (Dokleja, 2000). Važnije je omogućiti učeniku iskustvo uspjeha nego se držati tipičnog rasporeda. Potrebno je da učitelj prepozna, prihvati i dopusti različitost u načinu usvajanja školskoga gradiva. Neki učenici na specifičan način dolaze do rezultata, kada je riječ o matematičkim zadacima ili interpretaciji nekog teksta (Sladić, 2007). Bit individualiziranog pristupa očituje se upravo u toj fleksibilnosti i prilagodljivosti nastavnika koji će omogućiti učeniku da na svoj način dođe do ispravnog rješenja, odnosno da nauči zadano gradivo, a da pritom ne naruši kurikulumske standarde koji vrijede za ostale učenike u razredu. Kurikulum za učenike s autizmom ne bi trebao biti samo stjecanje znanja ili funkcionalnih vještina, nego je važno pokušati postaviti temelje za razvijanje kreativnosti i samostalnosti (Rožman, Sokolić, Umičević, 2009). Koncept podučavanja u školama sve je apstraktniji i zahtijeva sve više interpretacije, integracije i generalizacije. Učeniku se može pomoći tako da se apstraktni koncepti prikažu kao konkretni uz što više vizualizacije, za to je potrebno detaljno se pripremiti i biti iskusan učitelj koji osim profesionalne motiviranosti i poznavanja metodike, treba imati i puno kreativnosti kako bi znao iskoristiti i usmjeriti specifične interese i vještine učenika. Učitelj treba obratiti i pozornost na to razumije li dijete pisani tekst čak i kada ga može pročitati bez zastajkivanja. Učenik s

autizmom može tijekom nastave izražavati određene oblike nepoželjnih ponašanja, što u velikoj mjeri otežava rad u razredu. To su ponašanja poput: prekidanja, ometanja drugih, hodanja po učionici bez dopuštenja, glasno pričanje te agresija, mogu se prevenirati, ublažavati i korigirati uobičajenim odgojnim postupcima koji uključuju potkrepljivanje željenih oblika ponašanja, ignoriranje manje važnih loših ponašanja te učenje djeteta tehnikama samokontrole (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010). Smisao edukacije djece s autizmom jest poštovati njihov način mišljenja i učenja. Načini na koji osobe s autizmom uče i razumiju su samo pretpostavke a ujedno i polazište edukatora na putu prema kvalitetnom poučavanju. Učenje može mnogo toga promijeniti, a velika očekivanja jednako su važna u edukaciji kao i u bilo kojem drugom području. Iako ne možemo uvijek znati zašto neko dijete uspije, a drugo ne, razlike u ishodima ne nastaju uvijek zbog načina na koji su učili. Optimističan, odlučan pristup, temeljen na načelu odgovornosti, može unaprijediti ostvarivanje ciljeva inkluzivne edukacije koja nije privilegija nego i pravo djece s autizmom (Bujas-Petković, Škrinjar i suradnici, 2010).

#### **4.METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

U ovom istraživanju koristila sam se metodom slučaja koja se sastoji od više faza, a uključuje: 1. određenje problema, 2. izučavanje literature, 3. određenje hipoteza i mogućih učinaka, 4.

utvrđivanje zavisne i nezavisne varijable ili svojstava sustava i čimbenika utjecaja, 5. prikupljanje podataka pomoću intervjua, promatranja ili dokumentacije, 6. sređivanje i tumačenje podataka, 7. intervencija, ako je takav slučaj te prikupljanje i sređivanje podataka o rezultatima intervencije, 8. izvještavanje stručne i znanstvene javnosti (Biličić, 2005).

#### **4.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovog istraživanja je ispitati odgojno-obrazovna postignuća učenika s autizmom te ispitati kako inkluzija i djelomično integrirana nastava utječe na njihovu socijalnu interakciju. Autor Mužić (1999) smatra kako bitna značajka svih pojava, i prirodnih i društvenih, jest njihova veća ili manja promjenjivost, tj. varijabilnost. Zato ih se u znanstvenom nazivlju imenuje varijablama. Varijable koje su uzroci nazivaju se nezavisnim varijablama, a varijable koje su posljedica nazivaju se zavisnim varijablama. U ovom su istraživanju nezavisne varijable: godine i spol učenika. Zavisne su varijable: odgojno-obrazovna postignuća, socijalna uključenost. Na osnovi cilja postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Utjecaj inkluzije i djelomično integrirane nastave na učenika s autizmom
2. Uspješnost u odgojnim i obrazovnim postignućima te prednosti i poteškoće unutar istih

#### **4.2. ISPITANICI**

U istraživanje je uključen jedan učenik u dobi od devet godina koji pohađa osnovnu školu u Osijeku, nastava je djelomično integrirana, odgojne predmete sluša u redovnom razrednom odjelu, a obrazovne u posebnom odjelu prema individualiziranom odgojno-obrazovnom programu. Učenik ima dijagnosticiran autizam.

### **4.3. INSTRUMENT**

U ovom istraživanju korišteni su radni listići pomoću kojih se provjeravao napredak učenika u odgojno-obrazovnim postignućima: radni listić 1 - priprema za pisanje, radni listić 2 - povlačenje kose crte, radni listić 3 - pisanje slova D, radni listić 4 - pisanje riječi, radni listić 5 - pisanje brojeva od 1 do 5, radni listić 6 - povezivanje predmeta, radni listić 7 - crtež iz likovnog, leptir s detaljima, radni listić 8 - crtež iz likovnog, kuća s detaljima, radni listić 9 - precizacija u bojanju. Osim listića korišten je i intervju s roditeljima, a okosnicu intervjua činila su sljedeća pitanja: 1. Kada i kako su uočili početak autizma? 2. Kako je tekao R. B.-ov daljnji razvoj? 3. Koje su sve stručnjake posjećivali? 4. Kako je izgledala igra s vršnjacima? 5. Kako je okolina reagirala?

Uz navedeno korištena je i kvalitativna analiza dokumentacije (školska i medicinska) koja nije priložena zbog etičkoga kodeksa.

### **4.4. POSTUPAK**



Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi u Osijeku u kojoj sam radila kao asistent u nastavi akademske 2013./2014. godine. Radila sam s dječakom u dobi od 8,9 godina koji ima dijagnozu autizma. Kao asistent izravno sam sudjelovala u odgojno-obrazovnom procesu te stekla uvid u mogućnosti i dostignuća učenika kako u posebnom tako i u redovnom razrednom odjelu. Svakodnevno sam surađivala i s njegovim roditeljima s kojima sam kasnije imala i intervju te tako stekla cjelovitu sliku. Svoja razmatranja, zapažanja i razmišljanja opisat ću u nastavku.

## **5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA**

Akademске godine 2013./2014. zaposlila sam se kao asistent u nastavi u jednoj osnovnoj školi u Osijeku. Asistent ili pomagač u nastavi je oblik podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama koji su uključeni u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Asistent u nastavi neposredno radi s učenicom 4 sata, 5 dana u tjednu. Kao student pedagogije smatrala sam to jako dobrim iskustvom i prigodom da nešto novo naučim, ono što znam utvrdim i primijenim te proširim svoja znanja i kompetencije iz pedagogije djece s teškoćama u razvoju. Tako sam upoznala R. B., osmogodišnjeg dječaka s dijagnozom autizma koji je te godine upisan u prvi razred. Nisam ni slutila koliko će me to iskustvo promijeniti kako na privatnom tako i na profesionalnom planu. Bila je to nova sredina i put u nepoznato za oboje. Učenik je pohađao djelomično integriranu nastavu. Iako su svi predmeti osnovne škole odgojno-obrazovnog karaktera, djelomično integrirana nastava uvjetno ih dijeli na odgojne i obrazovne. Odgojne predmete slušao je u matičnom razredu s 18-ero druge djece. Pod odgojne predmete spadaju: likovni, glazbeni, tjelesni i vjeronauk. Nastava iz obrazovnih predmeta odvijala se u posebnom odjelu u kojem su bila još dvojica učenika s autizmom trećeg i petog razreda. Obrazovni su predmeti uključivali: hrvatski jezik, prirodu i društvo i matematiku.

## 1. ANALIZA DOKUMENATA

U analizi dokumenata obuhvatila sam pedagošku i medicinsku dokumentaciju. Od medicinske dokumentacije imala sam uvid u: nalaze doktora, logopeda, psihologa. A od pedagoške dokumentacije imala sam uvid u individualizirani odgojno-obrazovni program, imenik i dnevnik rada. Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) za svaki predmet sadrži inicijalnu procjenu (sažeto opisane osobitosti školskog učenja-sposobnosti, vještine, potrebe, interesi, predznanja). Svaki mjesec prate se: sadržaj edukacije (područja, teme, ključni pojmovi), ciljevi za učenika (obrazovna postignuća), aktivnosti za učenika, strategije podrške (prilagodba metoda,

sredstava, oblika, postupaka, zahtjeva) i ostvarene zadaće. Na kraju polugodišta i školske godine daje se osvrt na praćenje i procjenu postignuća učenika u IOOP. Vrednuje se i sudjelovanje učenika te uključenost roditelja nakon toga se daju preporuke za nastavak rada. Uvid u imenik i dnevnik rada pokazuje da se učenik poticajno ocjenjivao odličnim i vrlo dobrim ocjenama. Nastavu je redovito pohađao uz nekoliko izostanaka. Ove odrednice dobile su dodatno značenje kroz intervju s roditeljima

## 2. INTERVJU S RODITELJIMA

Kada je R. B. imao tri godine, baka mu je kupila autić, on ga je samo vrtio i nije se igrao njime, nije funkcionalno koristio igračku, izjavljuju roditelji koji su tada primijetili da nešto nije u redu. Do tada se normalno razvijao i u razvoju nisu primijećene nikakve nepravilnosti. Jedino je zaostajao u govornom području, što je roditeljima objašnjeno tako da muška djeca inače kasnije sazrijevaju u tom području. Nakon događaja s autićem roditelji ga vode na pretrage i u Centru za ranu rehabilitaciju u Zagrebu uočeno je da se radi o autizmu. Problemi su dolazili sve više do izražaja, a manifestirali su se naglim odbijanjem hrane koju je prije normalno jeo, poremećaj spavanja, buđenje usred noći, osjetljivost na određene frekvencije poput usisavača, miksera i fena. Izrazita hiperaktivnost i socijalna isključenost bila je sve naglašenija. Roditelji na sve teškoće pokušavaju odgovoriti odlaskom na individualne tretmane kod defektologa i logopeda, uvjereni da će rad jedan na jedan uroditi većim plodom nego grupni rad. Do osme godine dva puta tjedno išli su k defektologu i dva puta tjedno logopedu, također je do osme godine išao u Suvag, a nakon osme po zakonu je izgubio to pravo. Logopedska dijagnoza 2011. godine glasila je: komunikacijski poremećaj, miješani poremećaj govornog i jezičnog. Psihološki nalaz: pervazivni razvojni poremećaj s elementom autizma. Prije škole R. B. je pohađao vrtić s djecom s posebnim potrebama, nije se vezao uz djecu čak ih je izbjegavao, vezao bi se uz odrasle. Do sedme godine

života nije govorio. Znao je u znak protesta leći na pod i vrištati, također bi vrištao prilikom izlaska ili ulaska u auto ili lift, ničim izazvan. Ponekad bi neupućeni u problematiku, ljudi iz okoline izazvali neugodne situacije, znalo se događati da prilaze i pokušavaju osvijestiti roditelje kako odgajati i postupati s djetetom ne shvaćajući da dijete ima poteškoća. Zbog razvojne nezrelosti u školu kreće godinu dana kasnije. S osam godina nakon pedagoške opservacije i pregleda od strane stručnjaka: liječnika školske medicine, pedagoga, psihologa, defektologa i učitelja, R. B. upisuje prvi razred. Nakon predane dokumentacije odobrava mu se asistent u nastavi. O autizmu sam imala samo teorijsko znanje. Moj je zadatak bio da svaki dan pomažem učeniku u svladavanju predviđenih odgojno-obrazovnih zadataka te da budem s njime za vrijeme sata ali i odmora, budući da je znao u svojoj hiperaktivnosti trčati po školi. Pazila sam da ne ozljedi sebe ili druge jer je znao trčati raširenih ruku pa bi nehотиčno i okrznuo ponekog učenika, što je znalo izazvati reakcije dotičnih, no R. B. nije znao pokazati da mu je žao ili ispričati se. Osim neposrednog rada s učenikom imala sam i veliku ulogu u suradnji s roditeljima. Suradnja je bila svakodnevna, osim što sam im usmenim putem prenosila obavijesti, činila sam to i pismenim putem u obliku "informativke". Ponekad se moja svakodnevna komunikacija svodila i na savjetodavni rad s roditeljima u želji da se nađe idealno rješenje kako smanjiti neprihvatljivo ponašanje poput napuštanja radnog mjesta i razreda jer se nije mogao koncentrirati na nastavu. Kako bi se ublažile, spriječile i prevenirale navedene teškoće, učenik je pohađao djelomično integriranu nastavu koja je bila prilagođena njegovim potrebama, interesima i mogućnostima, što znači da je odgojne predmete: likovni, glazbeni i tjelesnu i zdravstvenu kulturu slušao u redovnom razrednom odjeljenju, a obrazovne: hrvatski, matematiku i prirodu i društvo u posebnom razrednom odjeljenju. Iako se u teoriji integracijom razvijaju socijalne vještine koje pomažu u odnosu s drugim učenicima i osobama iz neposrednog okruženja te se razvijaju tolerancija, prihvatanje i

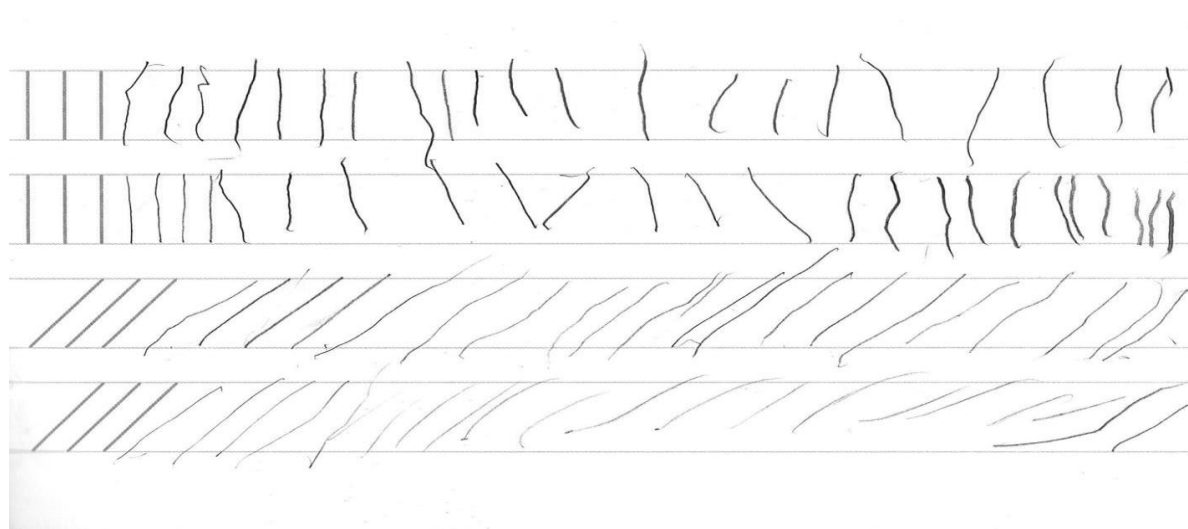
razumijevanje različitosti kod ostalih učenika, praksa je pokazala da je to proces i nema uspjeha preko noći. Ako učitelj ne potiče dovoljno dijete s autizmom na aktivno sudjelovanje, dijete može ostati isključeno iz društvenog kontakta okrenuto svojim ponavljajućim nepoželjnim aktivnostima. Osim toga može doći i do neprihvatanja od strane ostalih učenika pa čak i do negativnih komentara, što upućuje da se na tom planu treba raditi s ostalim učenicima. Upravo me ta činjenica prilično zaintrigirala i odlučila sam da mi to bude jedan od problema ovog istraživanja. Svakodnevnim radom i praćenjem R. B.-a pokušala sam doći do odgovora na pitanja: Utječe li inkluzija i djelomično integrirana nastava pozitivno na njega ili se zbog toga još više povlači u sebe? Može li R. B napredovati u svojim odgojno-obrazovnim postignućima te koje su njegove prednosti i poteškoće unutar njih. U početku mi je dolazak do odgovora na navedena pitanja bio prilično otežan budući da R. B nije imao razvijen govor koji se svodio na mumljanje ili ponekad ponavljanje jednostavnijih riječi. U drugom polugodištu situacija se bitno promijenila na njegovu govornom području. Počeo je sastavljati rečenice iako gramatički neispravne i o sebi je govorio u trećem licu. Svakodnevnim radom imala sam prigodu jako ga dobro upoznati i dobiti bolji uvid u njegovo razmišljanje, doživljavanje te raspoloženje, razumijevala sam ga i bez komunikacije. Sve svoje kompetencije usmjeravala sam na zajedničko učenje.

### 3. ODGOJNO-OBRAZOVNA POSTIGNUĆA

Nastava u posebnom odjelu organizirana je tako da se uvažavaju potrebe, interesi i sposobnosti učenika. Učenje se odvijalo u onim fazama rada kada je učenik pokazivao interes i koncentraciju

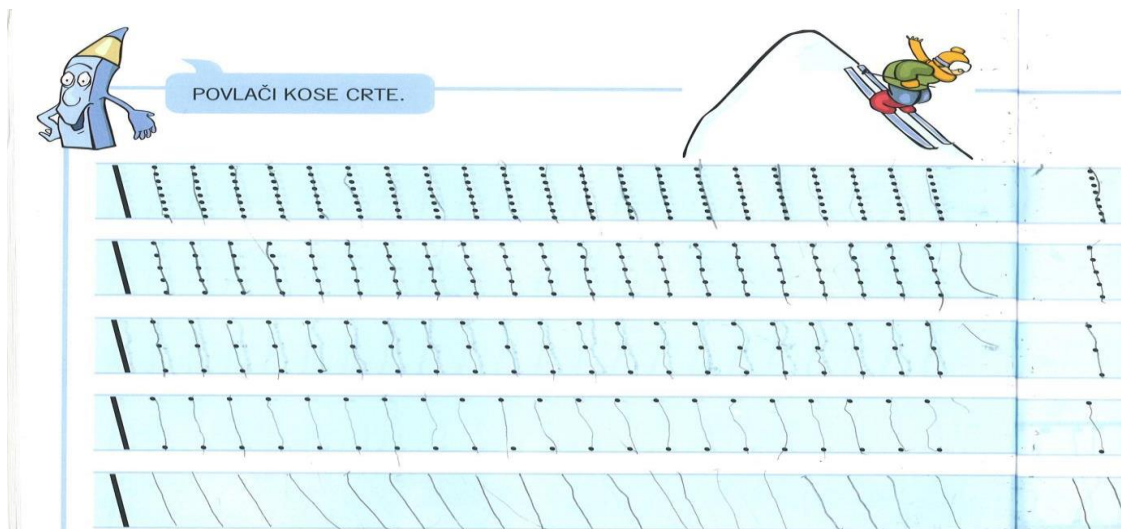
za rad. A kada bi se taj interes i koncentracija gubili, dana mu je mogućnost da se odmori i promijeni aktivnost. Kao asistent u nastavi sve sam ga bolje upoznala te sam s vremenom naučila procijeniti kada je učenik zasićen, kada mu je koncentracija i interes smanjen. Mnoštvo je stvari utjecalo na njega i njegov rad, od vremena do zvukova, svjetla... U početku je često bježao iz učionice, nekada je to bilo iz protesta, nekada iz čiste razigranosti. Ponekad bi se normalno vratio u mojoj pratnji, a ponekad je to sve bilo popraćeno vrištanjem, otvaranjem vrata drugih učionica i ometanjem nastavnih procesa. Kada bi na vrijeme bio spriječen u bijegu iz učionice, znao je trčati po razredu i rušiti knjige drugim učenicima ili šutati torbe i bacati svoje bilježnice i stvari. Ponekad bi to trajalo jedan školski sat pa bi se smirio, ponekad dva, a ponekad sva četiri. To su znali biti izuzetno frustrirajući trenutci kada je bilo potrebno dosta strpljenja i samokontrole. Kada bi pobjegao iz razreda, išla sam za njim da ga vratim u razred, ako sam procijenila da je to učinio zbog razigranosti, pri povratku na sat dala bih mu neki od didaktičkih materijala da se njima igra, ako je to bilo zbog umora, puštala sam ga da sjedi na kauču i odmara se. Naravno, sve je ovisilo i o tome u kojem smo razredu, više je slobode imao u posebnom odjelu, trudili smo se ne forsirati ga s gradivom kada vidimo da mu teško ide. Ponekad bi bio u zaostatku taj dan s gradivom, ali već sljedeći dan sve bismo nadoknadili. Znalo se događati da dva školska sata nije spreman za rad i onda je treći izuzetno koncentriran i napravi sve što nije napravio prva dva sata, uvijek smo se trudili da mu osiguramo stimulativnu sredinu te da nam gradivo ne bude bitnije od njegove osobne satisfakcije. Tumačenje novoga gradiva kada je to bilo moguće odraživalo se sa što više kreativno-vizualnih pomagala. Različitim pedagoško-didaktičkim procesima te sustavom nagrađivanja trudila sam se stvoriti motivirajuću razrednu klimu. Nagrade su mu bile odmor poslije izvršenog zadatka, gledanje kroz prozor ili šetanje po razredu. Od obrazovnih predmeta najviše je volio hrvatski jezik i iz tog je predmeta najviše

napredovao. Tehnika čitanja mu je bila slabo razvijena i bile su prisutne teškoće, ponekad sam primjećivala i elemente disleksije i disgrafije. Dolazilo je do nerazumijevanja pročitano g te nepovezanog pamćenja pročitano g. Izražava se jednostavno, nepotpunim rečenicama, sporo, a struktura rečenice je gramatički često neispravna. Što se tiče pisanja i prepisivanja, usvojio je velika i mala tiskana slova i tu se jako trudio te je vježbanjem dosta napredovao i postajao precizniji. Na slici koja slijedi prikazana je vježba povlačenja crta (slika 1). Povlačenje crta je u početku bilo neuredno i neprecizno, ali nakon vježbe i određenog vremena postaje precizniji. Učenikov zadatak je bio povlačiti crte bez prelaženja zadanog okvira, to je ujedno i priprema za pisanje slova.



slika 1 Priprema za pisanje - vježba povlačenja crta - početno stanje crta

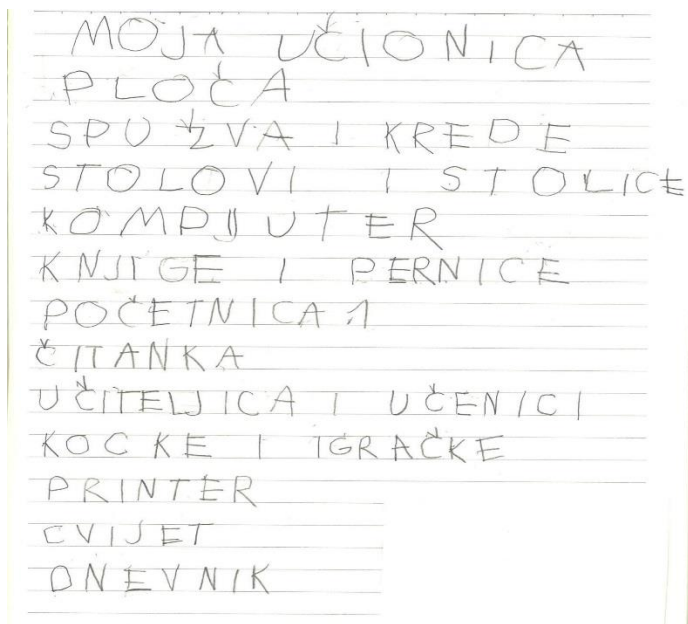
Nakon vježbe i određenog vremena učenik postaje precizniji (slika 2)



slika 2 Priprema za pisanje - vježba povlačenja crta - precizacija

Osim u pisanju preciznost se očituje i u crtanju te bojanju. U priložima se nalaze još neki primjeri učenikovih radova u kojima se vidi određeni napredak. Priloženi radni listić (prilog 1) pokazuje vježbe pisanja slova D, koji je uz pomoćno crtovlje i točkaste obrise slova pisao precizno. Na kraju za tako uspješan rad izvršio je samoprocjenu te napisao kvačicu, bravo i stavio "smajlič". Svaku sam prigodu iskoristavala za poticanje i pohvalu, što je i R.B.-u davalo dodatnu motivaciju da se potruži. Na slici broj 3 prikazano je pisanje riječi koje su mu izdiktirane, riječi su pravilno napisane s urednim i prilično preciznim slovima.





slika 3 Pisanje riječi

Iz matematike je naučio brojiti do 5 (prilog 2), prepoznavati odnose veće, manje ili jednako. Za rješavanje zadataka potrebno mu je usmjeravanje na rad te objašnjavanje zadataka ponekad i upotreba didaktičkog materijala kao dodatno pojašnjenje. Maksimalno smo se trudili što je više moguće stvari vizualizirati raznobojnim kockicama i ostalim dostupnim pomagalicama. Trudila sam se postavljati mu jednostavna i precizno formulirana pitanja.

Najteže mu je bilo gradivo iz prirode i društva. Bilo mu je teško shvatiti pojmove poput: ispod, iza, pokraj, orijentacija u vremenu i prostoru mu je bila apstraktna. Teže uočava uzročno-posljedične veze među predmetima i pojavama. Poznaje osnovne činjenice, ali ih ne povezuje. Svakodnevnim radom i vježbanjem i to je usvojio iako više mehanički nego smisaono. Prilog 3 prikazuje povezivanje stvari s pripadajućim dijelovima. Ponekad je stvari percipirao na svojstven način. Imao je u knjizi dvije slike iz prirode i društva: na jednoj djevojčica mirno stoji ispred dječaka, a na drugoj dječak ima ispruženu ruku kao da ju gura. Zadatak je bio pokazati dobro i

loše ponašanje, R. B. je dugo vremena pokazivao sliku na kojoj dječak gura djevojčicu kao dobro ponašanje, dok jednom prilikom kada je pobjegao iz razreda, nisam shvatila zašto. Išla sam po njega i hodala sam iza njega, a on je počeo hodati unatrag prema meni i htio se nasloniti na mene. Ja sam ispružila ruke da to ne napravi, na što je on naslonio leđa na moje ruke, kada sam maknula ruke, pokušao je to još nekoliko puta. Tada sam shvatila zašto je sliku gdje dječak gura djevojčicu pokazivao kao dobro ponašanje, njemu je to igra i stvorio si je sliku da je to dobro i ispravno, s vremenom nakon puno vježbe i ponavljanja počeo je pokazivati točan odgovor, ali i dalje ne shvaćajući zašto je baš to točan odgovor. Gradivo prirode i društva mu nije bilo zanimljivo i teško ga je usvajao.

Likovna su mu ostvarenja na nižoj psihomotornoj razini. Smetnje u motorici utječu na preciznost i urednost. Crte povlači sigurno ponekad bez kontrole i orijentacije na radnoj površini. Na crtežima ne izostaju detalji (prilog 4 i prilog 5). Kod leptira je i ticala nacrtao, a kod kuće cvijeće, sunce, oblake, drvo. Boje imenuje samostalno i bez poteškoća. U početku mu nije smetala nepreciznost prilikom bojanja, ali nakon nekog vremena počeo je brisati gumicom kada pređe crtu, brisanje mu je prilično nezgrapno i ponekad se malo i pokida papir prilikom povlačenja gumice. Prilog 6 prikazuje precizaciju u bojanju uz upotrebu gumice. U glazbi se dobro snalazi, glazbeni jako voli i ima razvijene vokalne i ritamske sposobnosti, slušne sposobnosti su na prilično zadovoljavajućoj razini. Voli pjevati i plesati. Pjesmice dobro usvaja i brzo pamti, ponekad ih pjeva i sljedeći sat. Kada je prigoda za ples, uvijek pleše s jednom od djevojčica iz razreda koje mu pomažu naučiti pokrete. Tjelesna i zdravstvena kultura mu je jedan od najdražih predmeta, budući da je izuzetno hiperaktivan. Na početku sata uvijek je razgibavanje u kojem sudjeluje i tu ga djevojčice iz razreda često potiču i pomažu mu. Elemente poput koluta naprijed bez problema je svladao i ne pokazuje strah pred nepoznatim, u timskim sportovima poput graničara izolira se i proučava dvoranu ili trči

okolo, nije zainteresiran za grupne sportove i teško usvaja pravila. Hvatanje i bacanje lopte uspješno je svladao, ali jedan na jedan, koordinacija pokreta je dobra i bez problema trči po dvorani za vrijeme graničara ne zabijajući se u drugu djecu.

#### 4. INKLUZIJA I DJELOMIČNO INTEGRIRANA NASTAVA

U redovnom razrednom odjelu bio je izuzetno dobro prihvaćen, druga su se djeca rado družila s njim pod odmorom i odmori smo uvijek provodili u inkluziji i igri s drugom djecom, nikada izolirani u posebnom odjelu. R. B. se volio igrati najviše s djevojčicama iz razreda, ponekad bi mu nakon razigranog odmora odlazak na sat u poseban odjel teško pao. U posebnom odjelu s druga dva učenika nije se družio niti se trudio uspostaviti kontakt s njima. Više je volio obrazovne predmete zato što mu je gradivo bilo lakše i zato što je to bilo vrijeme kada je u razredu s ostalom djecom. Djeca su se trudila oko njega kako pod odmorom tako i pod satom. Maksimalno su bili uključeni u njegov odgojno-obrazovni proces i rado su sudjelovali. Nije im smetalo njegovo povremeno ometanje nastave, prihvaćali su ga takvog kakav je sa svim njegovim manama i vrlinama. R. B. je najviše uživao u pažnji djevojčica koje su ga često znale zagrliti i poljubiti. Za vrijeme inkluzije i rada s drugom djecom trudio se što više ih oponašati i zadatak što uspješnije izvršiti, pri čemu su ga druga djeca ohrabivala. Kada bi nešto nacrtao, svi su dolazili do stola i hvalili njegov rad. U interakciji s drugom djecom bio je uspješan. Osim akademskih poticali smo ga na usvajanje znanja, vještina i navika koje će pridonijeti njegovu osamostaljivanju. Sam je skidao patike i obuvao papuče, oblačio i zakopčavao jaknu, nosio torbu i pazio na svoje stvari. Tijekom školske godine izuzetno je napredovao u svim aspektima i segmentima a najviše u komunikaciji.

#### 6. ZAKLJUČAK

Sustavnim i svakodnevnim radom s učenicom s autizmom dobila sam odgovor na svoj cilj i postavljene probleme istraživanja. Unutar godine dana R. B. je napredovao na temeljnim područjima odgoja: intelektualnom, emocionalnom i psihomotoričkom. Njegov napredak u odgojno-obrazovnom procesu može se zahvaliti konstantnom radu i trudu, individualnom pristupu ali i inkluziji i integraciji s ostalom djecom. Inkluzija i djelomična integracija pokazale su se kao vrlo uspješne i djelotvorne metode u stjecanju novih znanja i vještina. Dobra praksa u poučavanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovisi o brojnim faktorima, a angažman odgojitelja, učitelja, roditelja i ostalih stručnih suradnika jedan je od najvažnijih. Sustavnim se stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakoga učenika. Jer neprekidnim radom i trudom rezultati neće izostati. Osim adekvatne primjene odgojno-obrazovnih metoda u odgojno-obrazovnom radu pedagoga i ostalih stručnih suradnika s učenicima važna je i osobnost, osobine ličnosti, moralne i etičke vrijednosti te ljubav prema učenicima.

## **7. POPIS LITERATURE**

1. Baron-Cohen, S., Bolton, P.: Autizam : činjenice. Split : Centar za odgoj i obrazovanje Juraj

Bonači, 2000.

2. Begovac, I.: Gubitak kriterija mentalne retardacije i smanjenje simptoma autizma u djetinjstvu tijekom petogodišnjeg praćenja - prikaz slučaja, *Acta Clinica Croatica*. 48, 2009, str. 445-450.

3. Biličić, M.: Metoda slučaja u znanosti i nastavi, *Pomorstvo*, 2005, str. 217-228.

4. Bognar, L. i Matijević, M., *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 1993.

5. Borić, S., Tomić, R. : Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkuziji, *Metodički obzori*, 16(7), 2012. str. 75-86.

6. Bouillet, D.: Kompetencije odgojitelja rane i predškolske dobi za inkuzivnu praksu, *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 2011, str. 323-340.

7. Bujas-Petković, Z. :*Autistični poremećaj : dijagnoza i tretman*. Zagreb : Školska knjiga, 1995.

8. Bujas- Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i suradnici: *Poremećaji autističnog spektra, značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*, Školska knjiga, Zagreb, 2010.

9. Dokleja, I.: Uključivanje djece s autističnim poremećajem u odgojno-obrazovne i razredne skupine djece s mentalnom retardacijom. *Naš prijatelj*. 27(2000), 3/4 ; str. 47-50.

10. Hare, D.J.:*Primjena spoznajno-bihevioralne terapije na osobama s Aspergerovim sindromom: (studija slučaja)*. *Autizam*. (1999), 1/2, 59-63.

11. Ivančić, Đ., Stančić, Z.: *Stvaranje inkluzivne kulture škole*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 49(2), 2013, str. 139-157.

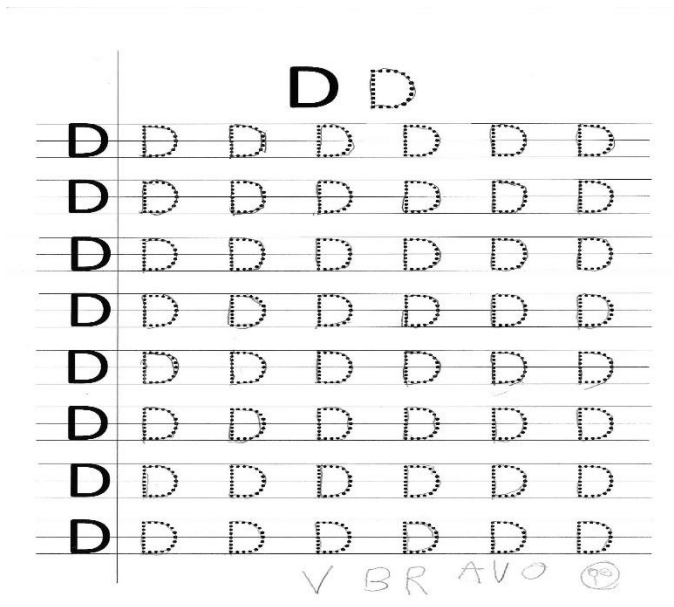
12. Karamatić Brčić, M. : Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola *Magistra Iadertina*, 7(7) 2012. str. 101-109.
13. Karamatić Brčić, M. : Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*. 30(2) 2013. str. 67-78.
14. Klopotan, Ž. :Uloga psihologa i psihijatra u rehabilitaciji djece s autističnim poremećajem. *Autizam*. (1999), 1/2 ; str. 25-26.
15. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. :Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Osijek: Grafika, 2007.
16. Mužić, V.: Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja, Zagreb, Educa, 1999.
17. Nikolić, S. :Autistično dijete : kako razumjeti dječji autizam. 2. revidirano i dopunjeno izd. Zagreb : Prosvjeta, 2000.
18. Poremećaji autističnog spektra : značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010.
19. Poučavanje učenika s autizmom : školski priručnik. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje. Reducation and Teacher Training Agency, 2008.
20. Remschmidt, H. :Autizam : pojavni oblici, uzroci, pomoć. Jastrebarsko : Naklada Slap, 2008.
21. Schmidt, M. : Učenici s teškoćama u učenju i njihova socijalna interakcija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 35(1), 1999, str. 1-9.
22. Siraj-Blatchford, I.: Različitost, inkluzija i učenje u ranoj dobi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 58, 2010.

23. Sladić, I.: Stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika o integraciji djece s autističnim poremećajem u redovne škole. *Autizam : časopis za autizam i razvojne poremećaje*. (2007), 1(27) ; str. 19-24.
24. Šušnjara, S.: Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Školski vjesnik* 57(3-4) 2008, str. 321-337.
25. Tolerancija prema osobama s invaliditetom : priručnik za odgojitelje i stručne suradnike. Zagreb : Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži : Hrvatski savez udruga tjelesnih invalida, 2003.
26. Umičević, Lj. :Prikaz individualnog programa rada i programa emocionalne potpore kod odrasle osobe s autizmom. *Autizam*. (2000), 1/2, 30-33.
27. Vican, D.: Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*. 30(2) 2013. str. 17-37.
28. Zovko, G. :Socijalna integracija osoba sa smetnjama u razvoju. *Defektologija*, Vol.18, 1982, str. 3-13.
29. Zrilić, S., Brzoja, K.: Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*, 8(1), 2013. str. 141-153.
30. Zrilić, S. : Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*, 7(7), 2012, str. 89-100.
31. Zrilić, S. Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zadar, 2011.
32. [www.autizam.hr](http://www.autizam.hr)

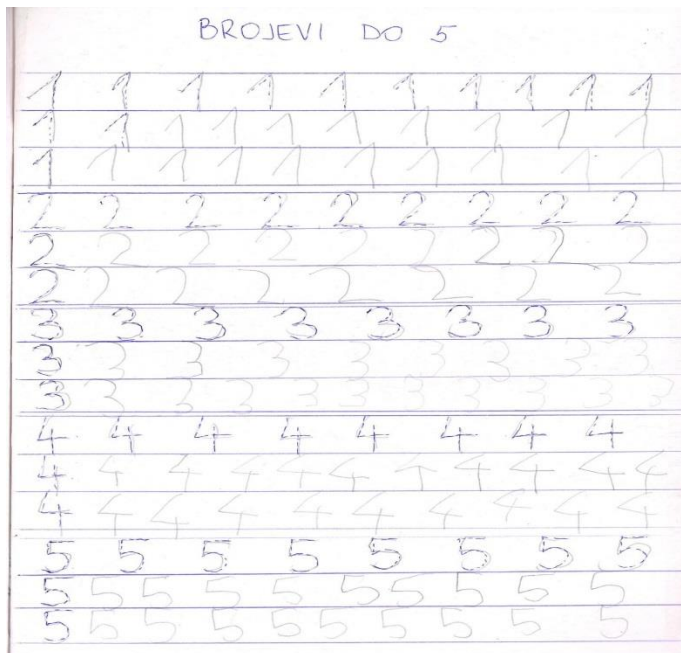
## **8. PRILOZI**

Prilog 1: Pisanje slova D



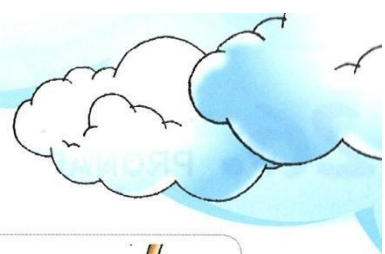


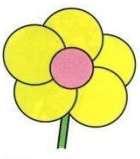







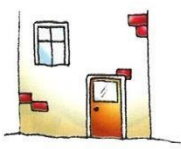
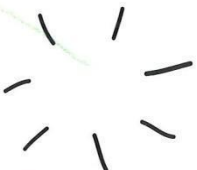
Prilog 2: Pisanje brojeva od 1 do 5



Prilog 3: Povezivanje predmeta

# 25. PRONAĐI ŠTO ČEMU NEDOSTAJE I SPOJI DIJELOVE CRTOM.



Prilog 4: Crtež iz likovnog, leptir s detaljima uz pismeno objašnjenje



Prilog 5: Crtež iz likovnog, kuća s detaljima



Prilog 6: Precizacija u bojanju

