

Obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma unutar odgojno-obrazovne ustanove

Šimičić, Brigita

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:884744>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Dvopredmetni diplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Brigita Šimičić

**Obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma unutar
odgojno-obrazovne ustanove**

Diplomski rad

Mentor: prof. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2024.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Dvopredmetni diplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Brigita Šimičić

**Obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma unutar
odgojno-obrazovne ustanove**

Diplomski rad

Područje Društvenih znanosti, polje Pedagogija, grana Školska pedagogija

Mentor: prof. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 5. srpnja 2024.

Brigita Šimičić, 0122230756

Ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak

Cilj ovoga rada je prikazati obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma unutar odgojno-obrazovne ustanove. U radu su obrazloženi pojmovi igre, važnost igre u životu djeteta, pojam autizma u širem smislu kao i indikatori za prepoznavanje autizma. Posebna pažnja usmjerena je na prikaz igre djece s poremećajem iz spektra autizma kao i na teškoće na koje ona nailaze prilikom igre i ulogu učitelja u svladavanju ovih aktivnosti. Radom se opisuju pedagoški postupci i sudjelovanje u oblikovanju igre u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma. U metodološkom dijelu rada koristi se studija slučaja i metoda opažanja. Predmet istraživanja ovoga rada je analiza obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma, a cilj istraživanja je bio opisati navedena obilježja njihove igre. Obilježja igre promatranog uzorka su opažana unutar odgojno-obrazovne ustanove, točnije osnovne škole, a dobivene spoznaje su bilježene i potom analizirane i interpretirane. Na postavljena istraživačka pitanja o ponašanju djeteta s poremećajem iz spektra autizma tijekom igre kao i uključenost drugih osoba u igru donose se odgovori u interpretaciji i raspravnom dijelu rada. Prikazani su kvalitativni rezultati kojima se pokazalo da promatrani uzorak za svoju igru odabire vrlo netipične materijalne objekte kojima tijekom igre određuje značenje. Prilikom igranja prisutna su stereotipna ponašanja koja najčešće uključuju mreškanje nosa, pljeskanje rukama i izokretanje zglobova. Studijom slučaja je utvrđeno da promatrani uzorak objekte za igru slaže po određenom obrascu u kojemu se ogleda potreba za perfekcionizmom. Kvalitativni rezultati pokazali su da se osobe s poremećajem iz spektra autizma pretežito igraju same i rijetko se uključuju u zajedničke aktivnosti, a kada se igraju s ostalim učenicima često ne poštuju pravila igre i potrebno ih je više puta upozoriti kako bi ih se osvijestilo da ih krše.

Ključne riječi: igra, materijalni objekti, poremećaj, spektar autizma, stereotipno ponašanje

Sadržaj

Uvod.....	1
I. TEORIJSKA POLAZIŠTA	3
1. Važnost igre u odrastanju i odgoju djece	3
1.1. Teorije dječje igre.....	4
1.2. Uloga igre u dječjem razvoju.....	6
2. Određenje autizma	8
2.1. Dijagnosticiranje autizma.....	9
2.2. Pristupi i terapije osoba u tretmanu poremećaja iz spektra autizma	11
3. Igra djeteta s poremećajem iz spektra autizma	12
4. Učitelj i dijete s poremećajem iz spektra autizma.....	15
5. Pedagoški postupci i oblikovanje igre u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma	17
6. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju.....	21
II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	23
1. Predmet istraživanja.....	23
2. Cilj i zadaće istraživanja	23
3. Istraživačka pitanja	23
4. Metoda istraživanja	24
5. Uzorak istraživanja	24
6. Postupak istraživanja.....	24
III. INTERPRETACIJA ISTRAŽIVANJA	26
1. Pregled razvojnog statusa učenice	26
2. Subjektivna procjena osobnosti učenice	30
3. Prikaz kvalitativnih rezultata	32
4. Rasprava.....	36

Zaključak.....	38
Literatura.....	40

Uvod

Iz svakodnevnog života prisutnost igre vidljiva je od rođenja. Ona zauzima važan dio cjelokupnog djetetovog života. Hrvatski jezični portal navodi da igra podrazumijeva intelektualnu i tjelesnu aktivnost djeteta u smislu dijela odrastanja i razvijanja djetetove ličnosti, pa su se mnogi istraživači posvetili proučavanju igre djeteta. Proučavanjem igre dolazi se do važnih zaključaka vezanih uz dobrobit u razvoju emocija, socijalizacije te intelektualnih i tjelesnih funkcija. Lazar (2007) navodi da je igra ujedno i jednostavna i kompleksna aktivnost pa iako utječe na razvoj različitih funkcija, mora joj se pristupati cjelovito. Autor naglašava da je igra temeljna i jedina aktivnost koja u potpunosti odgovara dječjoj prirodi.

Igru možemo nazvati dječjom praksom ili slobodnim djelovanjem koje je izvan običnog i realnog života. Navodi se i da je igra proces u kojem se uživa i da je sama sebi korist. Dijete u igru ulazi svojom vlastitom željom, samo ju organizira i potiče, kreira ju, mijenja i prilagođava (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Iako je igra prisutna u različitim životnim razdobljima ona je posebno važna u razdoblju djetinjstva, ona je spontana i proizlazi iz unutarnje potrebe djeteta, a djetinjstvo je jedino doba kada se rad, učenje i igra povezuju i međusobno su isprepleteni (Lazar, 2007). Roditelji i odgajatelji ključni su čimbenici u razvoju dječje igre. Oni imaju važnu ulogu u formiranju stava prema igri. Stav roditelja i odgajatelja prema igri očituje se u osiguranju uvjeta za igru, u spremnosti za sudjelovanjem u igri i strpljivosti, uvažavanju i poticanju igre (Lazar, 2007), a Nenadić Bilan (2014) navodi da je za održavanje kvalitetne komunikacije, dobrih odnosa i kohezije obitelji potrebno svakodnevno izdvojiti vrijeme za zajedničko druženje i igru.

Iako je igra djece uvelike slična, postoje određene razlike s obzirom na status djeteta. S obzirom na komponente koje igra uključuje za pretpostaviti je da će se igra djece s poremećajem iz spektra autizma razlikovati u odnosu na djecu koja taj poremećaj nemaju. Američka psihijatrijska udruga (2014) navodi kako je poremećaj iz spektra autizma okarakteriziran nizom značajki koje obuhvaćaju deficite u socijalnoj komunikaciji i interakciji, a u najširem smislu su to deficiti u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti, u neverbalnom komunikacijskom ponašanju koje se koristi za socijalne interakcije te deficiti u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju odnosa. Komponenta koja uključuje socijalne odnose kod djece s poremećajem iz spektra autizma narušena je pa se njihova igra najčešće razlikuje od igre ostale djece. Wolfberg (2009) navodi da istraživanja pokazuju da djeca s poremećajem iz spektra autizma najčešće odabiru repetitivne aktivnosti, poput manipulacije objektima te slijeđenja uskog fokusa interesa i rijetko se spontano uključuju u igru s

vršnjacima. S obzirom na temu rada, naglasak je stavljen na praćenje obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma, osobito u kontekstu uključivanja u igru s vršnjacima i na praćenje stereotipnog ponašanja prilikom igranja. U radu se prate i odabiri objekata za igru, kao i njihova manipulacija, odnosno postojanje specifičnih obrazaca prema kojima se oni raspoređuju.

U prvom dijelu diplomskoga rada pažnja je usmjerena na definiranje pojma igre, koja podrazumijeva aktivnost, pustolovinu, smislenost, socijalne interakcije, simboličnost i dobrovoljno uključivanje. Navedene su teorije koje tumače pojam igre – teorije ličnosti, kognitivnog razvoja, socijalnog učenja, biološko evolucijske, etološke, socijalizacijske i suvremene teorije igre. Opisana je uloga igre u razvoju djeteta te je vidljivo da igra zauzima važnu ulogu u razvoju, osobito u razvoju kognitivnih, socijalnih i emocionalnih funkcija.

U drugom dijelu rada objašnjen je pojam autizma i njegovi indikatori. Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje određuje poremećaj iz spektra autizma, a unatoč tome što se za dijagnosticiranje navodi više kriterija, najuočljiviji je simptom poremećenih socijalnih odnosa. Opisano je dijagnosticiranje autizma, pri čemu je naglašeno kako je poremećaj teško ustanoviti u ranoj dobi djeteta, ali ga je važno dijagnosticirati što ranije kako bi dijete pravodobno dobilo pomoć i podršku. Navedeni su pristupi i terapije u tretmanu poremećaja iz spektra autizma uz pregled uspješnih tretmana i naglasak na stvaranje kvalitetnog odnosa s djetetom. Opisana su obilježja igre djece s poremećajem iz spektra autizma i teškoće na koje nailaze, u odnosu na djecu bez navedenog poremećaja, a spomenuta je i važnost kvalitetnog odnosa s odgajateljem i učiteljima. Opisani su pedagoški postupci i oblikovanje igre u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma.

U središnjem dijelu rada prikazana je metodologija istraživanja, naveden je predmet i cilj istraživanja te su postavljena istraživačka pitanja. U radu je korištena studija slučaja i metoda opažanja te su se promatrala obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma.

Treći dio rada donosi rezultate istraživanja dobivene pomoću nalaza stručnjaka kojima je prikazan razvojni status učenice i navedene dijagnoze, a subjektivnom procjenom opisana je osobnost učenice. Prikazani su kvalitativni rezultati pri čemu su navedena ključna zapažanja ponašanja, a na postavljena istraživačka pitanja odgovoreno je na temelju praćenja, bilježenja i analiziranja podataka o ponašanju djeteta s poremećajem iz spektra autizma tijekom igre.

I. TEORIJSKA POLAZIŠTA

1. Važnost igre u odrastanju i odgoju djece

Igra je pojam koji se najčešće veže uz razdoblje djetinjstva. Nerijetko je popraćen asocijacijama zabave, bezbrižnosti, kreativnosti i mašte, koja „ima ulogu u nešto složenijim vrstama igara“ (Mendeš i sur., 2020: 18). Upravo je mašta vrlo važan čimbenik dječje igre. Mendeš i sur. (2020) navode da je u prvim dječjim igrama mašta izostavljena te da se javlja oko treće godine života.

Lindon (2001, prema Klarin, 2017) smatra da je igra aktivnost koju dijete bira samo te da je posljedica djetetova uživanja i zadovoljstva. Rajić i Petrović-Sočo (2015) ističu da igra označava djelovanje koje nije dijelom običnoga, realnog života te da je ono dječja praksa. Igra se može promatrati i kao djelatnost čiji je cilj „kontinuum igranja i ekstatičnog bivanja kao osobni susret i pomirenje konačnih određenja dječjih mogućnosti, otkrivanja novih područja svijesti i kompetencije“ (Juras, 2004: 30).

U odnosu na djetetov rast, ali i sam razvoj igre, Rajić i Petrović-Sočo (2015: 605) ističu da „svako dijete raste s igrama, a igre rastu s njima.“ To za posljedicu ima smanjeno vrijeme igre te supstituciju igre nekim drugim aktivnostima. Igra nikada ne prestaje jer „dijete sudjeluje u različitim igrovnim djelatnostima pod kojima se podrazumijeva širok spektar djetetovih akcija i postupanja“ (Mendeš i sur., 2020: 18).

Poznati engleski pedijatar i psihoanalitičar Donald Winnicott, dugogodišnjim je istraživanjima utvrdio da je čin igre kreativna aktivnost i potraga za samim sobom. Smatrao je jednom od važnih osobina igre i igranja njihovu sposobnost istraživanja: „u igri, a možda i samo u igri, dijete ili odrasla osoba slobodna je biti kreativna“ (Winnicott, 2004: 71).

U razdoblju ranog djetinjstva, koje obuhvaća razdoblje od rođenja do polaska u školu, igra se smatra osnovnom preokupacijom djeteta i dominantnom aktivnošću. Ta se aktivnost sastoji od sljedećih temeljnih obilježja: „simulativno ponašanje (divergentnost, nekompletnost, neadekvatnost); autotelična aktivnost (ima vlastiti izvor motivacije, proces igre važniji je od ishoda, dominacija sredstava nad ciljevima, izostanak neposrednih pragmatičkih učinaka); ispunjava privatne funkcije igrača (oslobađa od napetosti, regulira tjelesni, spoznajni i socioemocionalni razvoj); izvodi se u stanju optimalna motivacijskog tonusa“ (Matejić, 1978, prema Mendeš i sur., 2020: 20).

Važnost igre i djetetove aktivnosti naglašavao je poznati češki pedagog Jan Amos Komenský koji navodi da je potreba djece da konstantno nešto rade, a da je zadaća odraslih da im to i omoguće. Sukladno tomu, predlaže: „Neka kao mravi neprestano rade, puzaju, nose, vuku, slažu, razlažu i premeću, da pametno što god da rade, u tom im valja pomagati, a kadšto se s njima i poigrati (jer u drugom ih s početka poučavati i vježbati ne možemo)“ (Komenský, 1886: 55).

Bez obzira na različita određenja igre, ona uvijek podrazumijeva neke od sljedećih značajki: aktivnost; pustolovina i rizik; uključenost; smislenost i značenje; socijalnost i interaktivnost; simboličnost; terapijski karakter; dobrovoljnost (Klarin, 2017: 6). Brojni su činitelji koji određuju igru djeteta, a među njima najčešće se ističu socijalni i materijalni činitelji. U socijalne činitelje se ubrajaju utjecaji odgojnog stila roditelja i odgojitelja, utjecaji vršnjaka te utjecaji shema inicijacije na igru. S druge strane, materijalni činitelji podrazumijevaju prisutnost igračke, utjecaj igrački i utjecaj sredine (Van der Kooij i Mayjes, 1986, prema Mendeš i sur., 2020). Igra zbog svojih karakteristika ulazi u kategoriju djetetovih prava, a „pravo na igru djeci je zacrtano 'Konvencijom o pravima djeteta' (1989)“ (Mendeš, 2020: 18).

1.1. Teorije dječje igre

Raznovrsno tumačenje pojmova igre za posljedicu ima postojanje različitih teorija dječje igre. Neke od njih su: teorije ličnosti u tumačenju dječje igre; teorije kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre; teorije socijalnog učenja u tumačenju dječje igre; biološko evolucijske teorije u tumačenju dječje igre; etološke teorije u tumačenju dječje igre; teorije socijalizacije u skupini u tumačenju dječje igre; suvremene teorije igre (Klarin, 2017: 9).

Teorije ličnosti u tumačenju dječje igre obuhvaćaju postavke psihoanalitičke teorije, teorije osobnog razvoja i simboličkog interakcionizma. U psihoanalitičkom gledištu prevladavaju Freudove ideje koje se ogledaju u stavu da je igra „mehanizam koji se sastoji od kontinuiranog rada na traumatskim događajima koje je dijete doživjelo u prošlosti u nastojanju da ovlada tim događajima“ (Brown i Patte, 2013, prema Klarin, 2017: 9). Teorija osobnog razvoja percipira igru kao sredstvo kojim ostvarujući kroz nju interakciju s vršnjacima dijete zadovoljava potrebu za pripadanjem, a samim time potiče svoj rast i razvoj. Simbolički interakcionizam se odnosi na ljudsku mogućnost interpretacije ili određivanja uzajamne akcije (Afrić, 1988: 2). U kontekstu igre, naglašava da interakcija s vršnjacima igra važnu ulogu u tome da dijete razumije sebe i druge, ali i da oblikuje sliku o svijetu u kojemu živi (Klarin, 2017).

Teorije kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre se temelje na Piagetovim stavovima koji igru promatra kao proces asimilacije kojim djeca pokušavaju oblikovati svoje znanje o svijetu i nova iskustva povezati s postojećom kognitivnom shemom (Blaise i sur., 2014). Igra djetetu pomaže shvatiti situacije koje ga okružuju te mu omogućiti eksperimentiranje, izražavanje kreativnosti i učenje te dijete tijekom igre „ne mora nužno učiti, igra može biti odraz već naučenog“ (Klarin, 2017: 11). Teorija kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre odražava stavove Vigotskog. On i njegovi kolege dječju igru smatraju vrlo važnom, no jednako su važnom smatrali ulogu odrasle osobe u pomaganju djeci da se predmetima koriste na simboličan način (Blaise i sur., 2014). Smatrao je da dijete igrom ima mogućnost ostvariti neostvarene želje te zadovoljiti potrebe za druženjem, blizinom i pažnjom (Klarin, 2017). Igra mu dopušta da postigne ono što u danom trenutku nije ostvarivo ili je nedovoljno zastupljeno. Za razliku od Vigotskog, koji naglašava suradnju s vršnjacima kao vrlo važan čimbenik za rast i razvoj, Piaget ističe važnost konflikta koji sukladno njegovim stavovima, djecu dovodi do kognitivnog razvoja (Klarin, 2017).

Teorije socijalnog učenja u tumačenju dječje igre naglasak stavljaju na ulogu učenja tijekom socijalizacije. Ova teorija naglašava usvajanje rodni uloga. Klarin (2017: 13) navodi da se „preferencija rodno stereotipne igračke javlja već između prve i druge godine života“.

Biološko evolucijske teorije u tumačenju dječje igre ističu adaptivnu funkciju igre koja djetetu pomaže pri prilagodbi na različite promjene. Hughes (2002, prema Klarin, 2017: 14) naglašava da „igra ima funkciju preživljavanja te da ju čine uživanje, pozitivne emocije, radost i uroda“.

Etološke teorije u tumačenju dječje igre polaze od toga da interakcije s vršnjacima imaju biološku osnovu. Određena ponašanja mogu se shvatiti kada si postavimo pitanja „zašto se pojedinac upravo tako ponaša, zašto baš u to vrijeme i koji je funkcionalni značaj tog ponašanja“ (Rubin i sur., 2007, prema Klarin, 2017: 14).

Teorija socijalizacije u skupini u tumačenju dječje igre naglašava važnost vršnjaka i njihov utjecaj, za koji se smatra da je važniji od roditeljskog utjecaja. Navedeno je produkt potrebe djeteta da bude prihvaćeno od strane svojih vršnjaka. Sukladno tomu, ono se ponaša na način za koji smatra da će ga dovesti do vršnjačke prihvaćenosti. Postavke ove teorije su sljedeće: „1) uloga roditelja u razvoju je vrlo mala; 2) uloga gena u razvoju je velika; 3) uloga vršnjaka i vršnjačkih odnosa je vrlo velika“ (Klarin, 2017: 14).

Suvremena teorija igre suprotstavlja se starom viđenju igre u kojemu je ona opisana kao sudbina, iskustvo moći te identitet. Suvremeno shvaćanje igru promatra kao imaginaciju, oblik

progresije i kao „ja“, manifestaciju osobnog iskustva u kojemu je ona „povezana sa samostalnom aktivnošću, zabavom, relaksacijom i bijegom“ (Klarin, 2017: 16).

Teorije igre je moguće grupirati u dvije skupine: klasične i suvremene teorije. Njihova je glavna razlika u tome što moderne teorije ističu utjecaj igre na dijete, a klasične nastoje razjasniti namjeru te uzroke igre (Burić i Jaman Čuveljak, 2013).

1.2. Uloga igre u dječjem razvoju

S obzirom na stupanj zastupljenosti igre u životu djeteta, nedvojbeno je da ona ima veliku ulogu u njegovu razvoju. Dijete različitim aktivnostima, koje mu predstavljaju igru, postiže zadovoljavanje iznimno važne potrebe za kretanjem. Whitebread, Neale i sur. (2017) navode da igra u kojoj je dijete tjelesno aktivno, predstavlja oblik vježbe te posljedično donosi zdravstvene dobrobiti. Brojna istraživanja pokazuju da postoji povezanost fizičke igre s akademskim napretkom i stupnjem razvoja socijalne kompetencije (Gray, 2011). Razvoj socijalnih interakcija se ogleda u igri uslijed koje se mogu razlikovati nesocijalne aktivnosti, usporedna igra, povezujuća igra i suradnička igra. Coplan, Rubin i Findlay (2006, prema Klarin, 2017: 30) navode da nesocijalne aktivnosti „uključuju samostalnu igru bez socijalnih interakcija, usporedna igra uključuje više djece, ali ne i interakciju među njima, povezujuća igra uključuje dijeljenje, ali ne i sudjelovanje u zajedničkom zadatku, a suradnička igra podrazumijeva suradnju i pravu recipročnu socijalnu interakciju tijekom koje djeca surađuju u zajedničkim aktivnostima“.

Utvrđena je povezanost igre s motoričkim razvojem djeteta prilikom koje je omogućeno usavršavanje svih motoričkih sposobnosti – „gruba i fina motorika, spretnost, koordinacija oka i ruke, koordinacija prstiju, očiju i ruku, pravilno držanje, tjelesno zdravlje“ (Klarin, 2017: 22).

Igrom dijete potiče razvoj svojih tjelesnih snaga.

Igre riječima poboljšavaju djetetove narativne vještine, a društvene igre, osobito one u kojima su uključeni brojevi, dovode do poboljšanja matematičkih vještina. Igre u kojima su zastupljena određena pravila, koja djeca trebaju poštovati, pomažu im da se prilagode formalnom obrazovanju (Whitebread, Neale i sur., 2017). Utvrđeno je da su kognitivni procesi koji su uključeni uslijed igre isti onima koji su prisutni tijekom učenja (Klarin, 2017: 24). Russ (2004, prema Klarin, 2017: 25) navodi sljedeće kognitivne procese koji su prisutni tijekom igre: „organizacija – igrajući se dijete uči pričati priče s logičnim redoslijedom i definirati uzroke i posljedice; divergentno mišljenje – igrom dijete uči generirati brojne različite ideje; simbolizam –

igrom dijete uči transformirati objekte, preoblikovati i redefinirati predmete i igračke koji ga okružuju; fantazija – igrom dijete zamišlja, pravi se da je u različitom vremenu i prostoru, razvija maštu i imaginaciju“.

Za dječji razvoj je vrlo važna simbolička igra koja djeci omogućuje razmišljanje o značenjima bez ograničenja fizičkim svojstvima predmeta i/ili realnošću situacije što rezultira povećanim opsegom kreativnih ideja i asocijacija (Wolfberg, 2009). Igra potiče fleksibilnost i kreativnost u ponašanju i razmišljanju, omogućuje djelotvorna i inovativna rješenja određenog problema. Djeca će u igri eksperimentirati s novim oblicima ponašanja koja se vrlo vjerojatno neće pojaviti u stvarnim situacijama (Sutton-Smith, 1967, prema Wolfberg, 2009).

Dijete igrom razvija emocije i uči o emocijama te razvija empatiju. U igri preuzima različite uloge i s drugima izmjenjuje strpljenje i suradničko reagiranje. Igra potiče samoregulaciju i samim time stvara preduvjet za uspješnu interakciju djeteta s vršnjacima, a vidljiva je i povezanost pokretne igre s otpuštanjem straha i agresivnosti (Mendeš i sur., 2020). Posljedice svega toga su osnaživanje samopoštovanja i međuljudskih odnosa (Klarin, 2017). S obzirom na to da „raznolikosti i bogatstva sadržaja zastupljenih u pokretnim igrama angažiraju spoznajne funkcije (pozornost, pamćenje, mišljenje)“, igra utječe na spoznajni razvoj djeteta (Mendeš i sur., 2020: 63). Upravo je utjecaj igre na dječju spoznaju jedno od najuspješnije istraženih područja u literaturi o dječjoj igri. Svijest o funkciji određenog predmeta razvija se istraživanjem i manipuliranjem toga predmeta tijekom igre (Fenson i Schell, 1986, prema Wolfberg, 2009).

Igra je iznimno važna i osim suradnje, spremnosti i truda, „osigurava bolje učenje jer pozitivni osjećaji podržavaju uspješnije pamćenje u različitim dijelovima mozga“ (Davis i sur. 2021: 8). Igru je poželjno što češće poticati unutar odgojno-obrazovne ustanove i imati na umu da je „učenje vještina u igri jedno od ključnih područja razvoja, a ne samo sredstvo za postizanje ciljeva poučavanja drugih vještina“ (Valenčić Štemberger, 2021: 45).

2. Određenje autizma

Određeno ponašanje moguće je klasificirati kao poremećaj ako ispunjava brojne kriterije i utvrđuje odstupanje od uobičajenog ponašanja većine. Poremećaji iz spektra autizma koji se još nazivaju i pervazivnim razvojnim poremećajima i koji su u Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje (peto izdanje) označeni dijagnostičkom šifrom „F84.0“, predstavljaju odstupanja u „socijalnoj komunikaciji i interakciji te atipičnosti u obilježjima općeg ponašanja i interesa“ (Cepanec i sur., 2015: 204). Upravo zbog smetnji u uspostavljanju odnosa s drugima te u povezivanju s njima, autizam se može nazvati i socijalno-relacijskim poremećajem (Kaufman, 2019: 30). Pojam „pervazivni“ upućuje na činjenicu da se radi o poremećaju koji prožima veći broj razvojnih područja te na njih utječe u većoj ili manjoj mjeri (Cepanec i sur., 2015).

U dijagnostičke priručnike poremećaj iz spektra autizma, kao jedinstvena dijagnostička kategorija, uvršten je osamdesetih godina 20. stoljeća. Riječ je o relativno novijoj dijagnozi i „donedavno je promatran kao skupina neurorazvojnih pervazivnih poremećaja koja obuhvaćaju: autistični poremećaj, Aspergerov poremećaj, Rettov poremećaj, pervazivni razvojni poremećaj koji nije drugačije specificiran i dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu“ (Američka psihijatrijska udruga, 1994, prema Cepanec i sur., 2015: 205). U novijoj se verziji DSM-a (DSM-5) navedeni poremećaji svrstavaju u jedinstvenu kategoriju pod nazivom „poremećaj iz spektra autizma“. Kod ovog je poremećaja vidljiv deficit u komunikaciji koji se odražava u pomanjkanju socijalno-emocionalne uzajamnosti, deficitu u neverbalnom komunikacijskom ponašanju te deficitu u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju odnosa (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Indikatori autizma mogu biti poprilično različiti i promjenjivi, no poremećaj socijalnih odnosa je najuočljiviji simptom autizma (Begovac i sur., 2009, prema Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2014). Jedan od prvih pokazatelja poremećaja iz spektra autizma je zakašnjeni razvoj govora ili njegov izostanak (Nikolić i sur., 2000: 51). Primjenom testova inteligencije kojima se ispituje govor, djeca s ovim poremećajem imaju vrlo loše rezultate, a „daleko bolje rezultate postižu na neverbalnim testovima, kao što su zadatci pridruživanja po sličnosti i slaganja slagalica“ (Nikolić i sur., 2000, prema Trnka i Skočić Mihić, 2012: 191).

Kod ovoga poremećaja vidljiva je prisutnost ponavljajućih obrazaca ponašanja, interesa i aktivnosti koji podrazumijevaju „stereotipne ili repetitivne motoričke pokrete; inzistiranje na istovjetnosti; jako ograničene, krute interese koji su abnormalni po intenzitetu ili fokusu;

hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzoričke podražaje ili neobičan interes za senzoričke aspekte okoline“ (Američka psihijatrijska udruga, 2014: 50).

Za određivanje dijagnoze poremećaja iz spektra autizma ne mora biti prisutno sve od navedenoga, ali se pri njegovom postojanju obrasci ponašanja manifestiraju s najmanje dva navedena simptoma. Simptomi trebaju biti zastupljeni u ranom razvojnom razdoblju (uglavnom se prepoznaju tijekom druge godine života) i ometati neka od ključnih područja funkcioniranja, primjerice socijalno ili radno područje (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Autizam traje tijekom cijelog životnog vijeka, a moguće je da se počne očitovati i kasnije (od četvrte do pete godine života) pa je tada riječ o sekundarnom autizmu (Milanković, 2023). Osobe kojima je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma nerijetko, uz njega, imaju intelektualno i/ili jezično oštećenje. Kod njih su vrlo četo prepoznatljivi „neobičan način hoda, nespretnost i drugi abnormalni motorički znakovi (npr. hodanje na vrhovima prstiju)“ (Američka psihijatrijska udruga, 2014: 55). Djeca s poremećajem iz spektra autizma bivaju u dva različita svijeta – u stvarnom, odnosno vanjskom svijetu i svom svijetu, onome koji su sami kreirali. Vanjski im je svijet nerazumljiv (Andrešić i Domladovac, 2009, prema Trnka i Skočić Mihić, 2012). Oni vanjski svijet doživljavaju na doslovni, bihevioristički način pa ih se zbog toga može smatrati prirodnim bihevioristima (Frith, 1992, prema Stošić, 2009).

2.1. Dijagnosticiranje autizma

Vrlo je teška uspostava dijagnoze tijekom prve godine djetetova života pa se „uspostavljanje dijagnoze poremećaja iz spektra autizma u djece mlađe od 18 mjeseci još uvijek ne preporuča“ (Cepanec i sur., 2015: 206). Općenito je dijagnozu vrlo problematično postavljati u ranoj dobi djetetova života, jer djeca koja u ranijoj dobi ispunjavaju kriterije poremećaja iz spektra autizma ne moraju iste zadovoljavati u školskoj ili odrasloj dobi. Utvrđivanjem dijagnoze u predškolskoj dobi gubi se na njezinoj stabilnosti (Woolfenden i sur., 2012, prema Cepanec i sur., 2015: 207). Važno je dijagnozu prepoznati na vrijeme „kako bi se što prije moglo intervenirati i odabrati učinkoviti pristup i tretman kako bi autistično dijete kasnije imalo što bolje socijalne funkcije kada odraste“ (Milanković, 2023: 2).

Pri utvrđivanju dijagnoze veliki problem predstavlja subjektivnost u tumačenju dijagnostičkih kriterija (Cepanec i sur., 2015). Kako bi dijagnostičar bio što objektivniji, uz

primjenu dijagnostičkih kriterija upotrebljavaju se instrumenti ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) i ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) (Cepanec i sur., 2015: 208).

Postoje ključne značajke tijekom procjene i uspostave zaključka i dijagnoze. Njih čine: „1. Razvojna perspektiva – autizam je cjeloživotni razvojni poremećaj koji se u različitoj dobi očituje različitim obilježjima koja se mijenjaju u razvojnoj liniji pojedinog djeteta; 2. Više izvora informacija – u postupku procjene važno je uključiti informacije o djetetu iz više izvora, te informacije o tome kako dijete funkcionira u različitim sredinama i s različitim osobama; 3.

Multidisciplinarni tim stručnjaka – u postupku procjene trebao bi, kad god je to moguće, sudjelovati tim stručnjaka“ (Ozonoff i sur., 2005, prema Cepanec i sur., 2015: 209), koji se uobičajeno sastoji od dječjeg psihijatra, (neuro)pedijatra, logopeda, psihologa te edukacijskog rehabilitatora. Prije nego što se djetetu dijagnosticira prisutnost poremećaja iz spektra autizma, ono treba biti podvrgnuto trima osnovnim postupcima. Postupci podrazumijevaju „procjenu mjernim instrumentima specifičnim za dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma (standardizirano promatranje ponašanja djeteta i/ili standardizirani intervju s roditeljem/skrbnikom); procjenu obilježja općeg ponašanja i razvojnog statusa pojedinih razvojnih područja (opće ponašanje, procjena intelektualnih sposobnosti, procjena socijalnih i komunikacijskih sposobnosti, procjena jezičnih i govornih sposobnosti, procjena adaptivnih vještina) te obavljanje ciljanih biomedicinskih postupaka (EEG, određene metaboličke pretrage i sl.)“ (Cepanec i sur., 2015: 210).

Dijagnosticiranje poremećaja iz spektra autizma u ranoj dobi u Republici Hrvatskoj poprilično je nedorađeno. Problem predstavlja odsustvo ujednačenih kriterija i standardiziranih mjernih instrumenata jer se u Hrvatskoj ne upotrebljava nijedan mjerni instrument karakterističan za dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma. Zatim prevladava mišljenje da su i stručnjaci nedovoljno stručno osposobljeni što potencijalno dovodi do nedovoljno objektivne dijagnostike pa se „djeci s poremećajem iz spektra autizma često dodjeljuju zamjenske ('krive') dijagnoze (primjerice dijagnoza intelektualnih teškoća, jezičnog ili govornog poremećaja, poremećaja pažnje ili hiperaktivnosti), zastarjele dijagnoze (primjerice, razvojna disfazija) ili zamjenski opisi stanja koji čak i nisu službene dijagnoze (primjerice poremećaj senzoričke integracije, 'neodgojeno dijete') koji samo djelomično obuhvaćaju i opisuju njihova razvojna odstupanja“ (Cepanec i sur., 2015: 216).

2.2. Pristupi i terapije osoba u tretmanu poremećaja iz spektra autizma

U današnje vrijeme vidljiv je porast učestalosti pojave poremećaja iz spektra autizma. Upravo zbog te činjenice nužno je osmisliti brojne terapijske pristupe koji će se pokazati uspješnima u tretmanu poremećaja, odnosno dovesti do vidljivoga poboljšanja (Milanković, 2023). U suprotnom se povećava rizik od „propadanja intelektualnih funkcija i osobe u cjelini“ (Bujas Petković, 1995, prema Milanković, 2023: 3).

Kako bi tretman bio uspješan, od presudne je važnosti da u njemu sudjeluje cijela obitelj i da se uspostavi jaka emocionalna veza između djeteta i njegova terapeuta. Reschmidt (2009, prema Milanković, 2023) navodi da program rane intervencije obuhvaća sljedeće korake: postavljanje dijagnoze, razgovor s roditeljima i izrada detaljnog razvojnog profila djeteta s poremećajem iz spektra autizma, osmišljavanje nacrtu poticanja i terapije.

Postoje brojni razlozi zašto su toliko važni programi rane intervencije. U njih se ubrajaju „ubrzanje razvoja, povećanje kvocijenta inteligencije, napredovanje u razvoju govora, poboljšanje socijalnog ponašanja i povlačenje autističnih simptoma“ (Reschmidt, 2009, prema Milanković, 2023: 3).

Vrlo su se djelotvornima pokazali bihevioralni pristup, psihoanalitički pristup, psihofarmakoterapija, terapija igrom te glazboterapija. Bihevioralnim pristupom neželjena se ponašanja pokušavaju ukloniti, a pozitivni oblici zadržati. Kako bi to bilo moguće, vrlo je važno s djetetom kojemu je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma, postupati dosljedno. Stošić (2009, prema Milanković, 2023: 3) ističe sljedeće: „reakcije roditelja i terapeuta moraju biti naglašene kako bi autistična djeca, jer imaju teškoće u razumijevanju i izražavanju komunikacije, mogla uočavati zakonitosti“. Kako bi modifikacija ponašanja bila uspješna, važne su nagrada i pohvala te kazna i ignoriranje djetetova ponašanja (Bujas Petković, 1995, prema Milanković, 2023).

Za psihoanalitički pristup je karakteristično to da se djetetu daje sloboda u izražavanju i da se njegova ličnost u potpunosti uvažava. Ovaj je pristup usmjeren na zadovoljavanje djetetovih potreba koji pruža uvid u to je li se djetetov razvoj usporio ili ubrzao (Nikolić i sur., 2000, prema Milanković).

Psihofarmakoterapija preporuča ne koristiti lijekove sve dok druge terapije imaju učinka. U njezinom se slučaju upotrebljavaju sedativi, hipnotici, antipsihotici i vitamin B6 u kombinaciji s vitaminom C i magnezijem (Nikolić i sur., 2000, prema Milanković).

Terapija igrom može biti jedan od oblika psihoterapije, kojoj je cilj da dijete što više upozna svijet koji ga okružuje kao i onaj koji se nalazi u njemu. (Bujas Petković, 1995, prema Milanković, 2023). S obzirom na to da je svako dijete individua, poželjno je da postoji što veći broj različitih tehnika igre koje terapeut može odabrati u radu s određenim djetetom (Hall i sur. 2002). Na taj se način stvara preduvjet za učinkovitu terapiju igrom. Svrha igre je prevencija i rješavanje psihosocijalnih teškoća te postizanje zdravog razvoja djeteta. S obzirom na to da je igra važan dio djetinjstva, igru treba smatrati ozbiljnim intervencijskim ciljem, kao i sredstvom intervencije za djecu s poremećajem iz spektra autizma (Jordan, 2003, prema Tsao, 2008).

Terapiju igrom karakterizira promatranje igre kao sredstva za komunikaciju između djeteta i terapeuta pod pretpostavkom da će djeca koristiti materijale za igru kako bi izravno ili simbolično glumila osjećaje, misli i iskustva koja nisu u stanju smisljeno izraziti riječima (Landreth, 2002, prema Bratton i sur., 2005: 376). Na taj način terapija igrom može biti vrlo učinkovita u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma jer se izražavanjem neugodnih emocija i frustracija prevenira njihovo iskazivanje u interakciji s drugim osobama, primjerice učenicima u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Zbog činjenice da se terapija igrom provodi kao dio cjelovite intervencije, vrlo je teško tvrditi da je poboljšanje ponašanja sudionika povezano s tom terapijom (Elbeltagi i sur., 2023).

Glazbena terapija pomaže u ostvarenju komunikacije s djetetom te ima brojne dobrobiti za njegovo fizičko, mentalno i emocionalno zdravlje. Osnovna je karakteristika ove terapije da „autistična djeca različitim vrstama raspoloženja projektiraju emocije pomoću glazbe“ (Svalina, 2009, prema Milanković, 2023: 4).

3. Igra djeteta s poremećajem iz spektra autizma

Djeca s poremećajem iz spektra autizma od svojih se vršnjaka uvelike razlikuju stupnjem razvijenosti društvenih, kognitivnih i jezičnih sposobnosti. Zbog toga imaju različite profile razvoja igre (Wolfberg, 2009). S obzirom na činjenicu da imaju problema s razvojem fine i grube motorike, ravnotežom, fleksibilnošću i brzinom (Cairney i sur, 2019, prema Hassani i sur., 2022), od iznimne je važnosti u njihovu svakodnevicu uvoditi fizičku aktivnost, koja se ogleda i u samoj igri.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma najčešće imaju tendenciju igrati se sama sa sobom. Njihova se igra „značajno razlikuje po kvaliteti od njihovih vršnjaka“ (Hočever i Vrtec, 2023: 8), ali su im zajedničke mnoge sposobnosti i impulsi. Kako bi njihova igra bila što kreativnija, prvo ih treba naučiti kako da se igraju s odraslom osobom, a tek nakon toga sa svojim vršnjacima. Za što bolju socijalnu interakciju, treba ih poučiti socijalnim vještinama za što se koriste socijalne priče, kojima je u cilju potaknuti učenike na odgovarajuće načine ponašanja i/ili reagiranja u određenoj situaciji (Morling i O'Connell, 2018).

Nedostatak društvenog oponašanja i socio-emocionalnog reciprociteta uvelike utječu na generalnu djetetovu sposobnost socijalizacije, posebice u kontekstu igre s ostalima (Jordan, 2003, prema Wolfberg, 2009). Kod mnoge djece s ovim poremećajem vidljiva su poboljšanja u socijalizaciji nakon pete godine života. Vrlo često djeca s poremećajem iz spektra autizma samo gledaju igru svojih vršnjaka, no rijetko se sami u nju uključuju i na otvoreni način uspostavljaju interakciju (Wolfberg, 2009).

Djeci s poremećajem iz spektra autizma brojne prepreke onemogućavaju pristup vještini koja bi im pružila mogućnost aktualizacije potencijala za igru (Wolfberg, 2003). S obzirom na činjenicu da djeci s poremećajem iz spektra autizma nedostaje socijalne motivacije, socijalnog razumijevanja i da uglavnom imaju ograničenu upotrebu funkcionalnoga jezika, vrlo im je teško razviti igru (Thomas i Smith, 2004, prema Tsao, 2008). Poteškoće u razvijanju igre javljaju se jer djeci s poremećajem iz spektra autizma nedostaje spontane, kreativne, raznolike i interaktivne kvalitete igre (Wolfberg, 2009). Tomu doprinosi i smanjena želja za istraživanjem, a prisutan je i manjak znatiželje. Stoga, djeca s poremećajem iz spektra autizma nemaju problema s igrom koju potiče odrasla osoba za razliku od one koju sami započinju, tzv. spontane igre (Hočever i Vrtec, 2023). Kada im se pruži prilika za slobodnu igru u društvenoj izolaciji će uglavnom slijediti ponavljajuće i stereotipne aktivnosti (Frith, 2003, prema Wolfberg, 2009). Niz istraživanja utvrdilo je da djeca s poremećajem iz spektra autizma imaju karakteristične smetnje u spontanoj simboličkoj igri što za posljedicu najčešće ima negativan utjecaj na spontanu funkcionalnu igru (Jarrold, 2003, prema Wolfberg, 2009). Određeni broj djece pokazuje sposobnost funkcionalne igre koja se ogleda u konvencionalnoj upotrebi i druženju s igračkama i predmetima (Jarrold i sur., 1996, prema Wolfberg, 2009).

Inzistiranje djece s poremećajem iz spektra autizma na jednoličnosti, osim u nespecifičnim preokupacijama i otporu promjenama, izražava se i u stereotipnim oblicima igre (Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2014). Jedna od najučestalijih karakteristika igre djece s poremećajem iz spektra autizma je sklonost manipuliranju predmetima na stereotipan način. Stereotipne se radnje kreću od

jednostavnih, poput onih lupanja predmetima do onih složenijih, poput slaganja predmeta prema fizičkim karakteristikama – boji, veličini, ili prema određenoj kategoriji, primjerice, limenke ili boce (Wolfberg, 2009). Istu aktivnost u igri mogu reproducirati satima i nastaviti ju provoditi mjesecima, pa čak i godinama. Nakon što se uspostavi kontinuitet igre, mnoga djeca izražavaju značajan otpor prema narušavanju rutine koju su tijekom igranja razvili. Kako im igra ne bi postala loša navika koju je kasnije teško otkloniti, ne smijemo ih ostavljati da se dugo igraju sama, jer kada postanu preokupirana takvim igrama, ne žele sudjelovati u nijednoj drugoj djelotvornoj aktivnosti (Nikolić i sur., 2000). Poboljšanjem vještina igre, kod djece s poremećajem iz spektra autizma povećava se zadovoljstvo i motivacija za igru (Tsao, 2008). Nikolić i sur. (2000) navode da su njihove igre u većini slučajeva vrlo jednostavne i to zbog toga što im nedostaju sposobnost imitacije i zamišljanja situacija specifičnih za igru.

Osobama bez poremećaja iz spektra autizma vrlo je teško razumjeti igru djece s poremećajem iz spektra autizma. Važno je istaknuti da ne bismo trebali mijenjati njihovu igru, osobito tijekom njezina trajanja i za vrijeme djetetova slobodnog vremena unutar odgojnoobrazovne ustanove. Trebali bismo ju poštovati i pridružiti joj se. Upravo igra može biti jedan od djelotvornih oblika poučavanja djece s poremećajem iz spektra autizma (Valenčić Štembergar, 2021).

4. Učitelj i dijete s poremećajem iz spektra autizma

Poremećaj iz spektra autizma je cjeloživotni poremećaj pa roditelji, stručnjaci i učenici iz razreda koji nemaju navedeni poremećaj mogu primjenjivati brojne metode koje će pomoći tijekom nošenja s brojnim teškoćama koje taj poremećaj donosi (Morling i O'Connell, 2018). Kako bi učitelj odabrao ispravan pristup i metode poučavanja koje unutar škole primjenjuje u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma poželjno je da ima u vidu sljedeću izjavu *Nacionalnoga društva za autizam* (prema Morling i O'Connell, 2018: 17):

„Odrasli s poremećajem iz spektra autizma smatraju da cilj obrazovanja ne bi trebao biti mijenjanje njihova 'načina postojanja' tako da postanu tipični pojedinci, nego priznavanje i cijenjenje njihovih razlika i stvaranje okruženja u kojima mogu napredovati.“

Učitelj djeteta s poremećajem iz spektra autizma treba osigurati inkluzivno okruženje koje ga prihvaća onakvim kakvim ono jeste, koje ga cijeni i poštuje. Načinom na koji se učitelj odnosi prema učeniku s poremećajem iz spektra autizma on poučava ostalu djecu kako da s njime postupaju. Učitelj treba biti obrazovan za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma, što je osnovni preduvjet za njegov uspješan rad i teret nositelja koji ostalima mora služiti kao ogledni primjer. Od izuzetne je važnosti da u radu s takvom djecom učitelj bude strpljiv, ima razumijevanja i pokaže svoju dosljednost jer se „upornim i dugotrajnim učenjem te dosljednošću mogu postići zamjetno dobri rezultati u osamostaljivanju, socijalizaciji i uključivanju djece u prirodnu životnu sredinu“ (Trnka i Skočić Mihić, 2012: 191).

Kaufman (2019) savjetuje da se u radu s djecom s poremećajem iz spektra ne smije zuriti i vrlo intenzivno i upadljivo promatrati njihovo ponašanje, unositi im se u lice, uzimati njihove stvari i ono najvažnije, ni na koji način se ne smije nastojati promijeniti njihovo ponašanje. Učitelj mora osmisliti brojne strategije kojima će dijete motivirati za rad. Uspostavom kvalitetne suradnje moguće je otkriti njegove posebne sposobnosti u koje se vrlo često ubrajaju talent za matematiku, slikanje ili glazbu (Nikolić i sur., 2000, prema Trnka i Skočić Mihić, 2012). Kako bi se učenika motiviralo, potrebno je promatranjem utvrditi što ga najviše zanima i što koristiti kao nagradu pa što češće nagrađivati dijete s poremećajem iz spektra autizma kada uspješno riješi zadatak koji mu je prethodno predstavljao problem. Kaufman (2019) smatra da je upravo „načelo nagrađivanja“ najrasprostranjenija metoda učenja djece s poremećajem iz spektra autizma.

Dijete s poremećajem iz spektra autizma može se motivirati i na način da se učitelj usmjeri na razvijanje njegove kreativnosti. Bakota i sur. (2016: 14) navode pet načela kojima se potiče kreativni proces: 1) Usmjeriti pažnju prema neobičnim pitanjima; 2) Usmjeriti pažnju prema maštovitim i neobičnim idejama; 3) Pokazati učenicima da njihove ideje imaju vrijednost; 4) Povremeno dati učenicima mogućnost da nešto praktično učine bez ocjene; 5) Povezati evaluaciju s uzrocima i posljedicama.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma sklona su izražavanju nepoželjnih oblika ponašanja u koje se ubrajaju agresija, autoagresija, destrukcija, nepažnja, samostimulacija i izoliranje. Svi navedeni oblici utječu na povećanje njihove izolacije što ih „isključuje iz redovnih oblika odgoja i obrazovanja, smanjuje mogućnost razvijanja socijalnih odnosa i uključivanja u aktivnosti zajednice“ (Horner i sur., 2002, prema Stošić, 2009:73).

Autoagresija je vrlo česta kod djece s poremećajem iz spektra autizma pa se pretpostavlja da im takvo ponašanje i njegove posljedice stvaraju osjećaj ugone. Nikolić i sur. (2000) navode da agresijom i autoagresijom dijete s poremećajem iz spektra autizma može postići željeni cilj i da ih upravo zbog toga dodatno iskorištava. Iako je autoagresija vrlo otporna na različite oblike terapije, potrebno je da odgajatelj na određeni način intervenira i to s ciljem da posljedice svih neželjenih oblika ponašanja budu umanjene i da se takvi oblici pokušaju prevenirati. Pri tome je od velike pomoći primjena raznolikih metoda bihevioralne terapije. Neke od bihevioralnih metoda uključuju „operantno uvjetovanje uz uporabu nagrada i averzivnih podražaja do 'promptinga' (davanje potpore), 'shapinga' (oblikovanje ponašanja) i 'fadinga' (postupno uskraćivanje potpore) (Renschmidt, 2009; 75).

Bujas Petković (1995, prema Milanković, 2023) navodi da su za modifikaciju ponašanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma od izuzetne važnosti nagrada i pohvala te kazna i ignoriranje određenog neprihvatljivog ponašanja. Napadaji bijesa vrlo su često način na koji djeca s poremećajem iz spektra autizma pokušavaju uspostaviti komunikaciju. Kada kod djeteta dođe do napadaja bijesa, Kaufman (2019) navodi da treba reagirati polako i blago. S druge strane, željena, pozitivna ponašanja treba popratiti brzim, uzbuđenim i burnim reakcijama.

Vrlo je važno da učitelj uspostavi kvalitetan odnos s djetetovom obitelji. Morling i O'Connell (2018: 99-100) navode niz smjernica kojima se može poticati dobra suradnja između doma i škole, a neke su od njih sljedeće: „vrednujte informacije koje roditelji daju o svom djetetu; podijelite strategije koje pomažu u podupiranju djeteta; treba slušati, spoznati i odgovoriti na zabrinutost roditelja; posavjetujte se s roditeljima prije nego što se donesu promjene u osiguravanju podrške; spoznajte postoje li mogući pritisci unutar obitelji koji se odnose na djetetovo stanje“.

Kaufman (2019) ističe da je svako autistično ponašanje simptom, te da se pokušajem otklanjanja određenog simptoma ne uklanja poremećaj iz spektra autizma, već se ugrožava odnos između osobe i djeteta. „Povjerenje i odnos vaš su najvažniji adut kojim djetetu pomažete u njegovom napretku!“ (Kaufman, 2019: 31).

5. Pedagoški postupci i oblikovanje igre u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma

Djeca s visokofunkcionalnim autizmom predstavljaju samo 30% dijagnosticiranih slučajeva (Camargo i Bosa, 2009, prema Cordeiro i sur.; 2022). U usporedbi s njima, kod ostalih je 70% slučajeva vidljiva izuzetna promjena u izraženosti simptoma poremećaja iz spektra autizma. Djeca su slabijeg kognitivnog funkcioniranja najčešće povučena, neaktivna na nastavnome satu te izolirana (Cordeiro i sur., 2022). S obzirom da je naglašenost autizma kod svakog učenika jedinstvena, očekivano je „da će kod učenika s poremećajem iz spektra autizma postojati širok raspon potreba, različitosti, snaga i teškoća“ (MZO, 2021: 51). Hodgdon (1999, prema Tissot i Evans, 2003) navodi da učenici s poremećajem iz spektra autizma vrlo slabo razumiju svijet osoba bez toga poremećaja i da su oni obično vizualni učenici. Stoga je važno da im se nastavni sadržaj što bolje predoči i pojednostavi kako bi im bio razumljiv. Savjetuje se da se tijekom poučavanja djece s poremećajem iz spektra autizma što češće upotrebljavaju vizualna pomagala i simboli, čiji se tijek razvija „od stvarnog predmeta ili situacije do snimke, fotografije u boji, slike u boji, crne i bijele slike, crtanja linije, te do grafičkog simbola i pisanog govora“ (AZOO, 2008: 35). Tijekom poučavanja izuzetno je važna motivacija učenika, a jedan je od ključnih zadataka osobe u radu s djetetom s poremećajem iz spektra autizma da zna potaknuti motivaciju. Pedagog treba imati u vidu da su učenici s poremećajem iz spektra autizma vrlo rijetko motivirani i nagrađeni istim stvarima koje motiviraju ostale učenike, primjerice verbalnom pohvalom i da je „kod svakog djeteta važno prepoznati što kod njega djeluje kao potkrepljenje“ (AZOO, 2008: 37).

Vrlo važne strategija kojima se potiče motivacija učenika s poremećajem iz spektra autizma su sljedeće: 1) Upoznati pojedinca; 2) Strukturirati poticajno okruženje; 3) Koristiti strategije poučavanja koje podržavaju uspješne rezultate; 4) Naglasiti pozitivno, obesnažiti negativno (Stewart, 1996: 1-3). Naglašavanje pozitivnog važno je jer je utvrđena povezanost uspjeha i daljnje motivacije (O'Dell, Dunlap & Koegel 1983, prema Koegel i Mentis, 1985).

Kako bi se uspjela postići motivacija, važno je da postoji povjerenje u odnosu između učenika s poremećajem iz spektra autizma i učitelja.

Einon (2006:17) navodi nekoliko savjeta kojima se može postići povjerenje kod učenika: 1) Dopustiti djetetu da pokuša uspjeti u određenoj aktivnosti; 2) Ne ponašati se prezaštitnički; 3) Poštovati dijete i tako pokazati da vam je stalno do njega; 4) Očekivati uspjeh – teškoća u razvoju ne treba biti isprika ni vama ni djetetu.

Tijekom poučavanja učenika s poremećajem iz spektra autizma pedagog treba biti svjestan njihove različitosti u području pamćenja, mišljenja i pažnje. U Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021: 52) se navodi kako je djeci s poremećajem iz spektra autizma vrlo teško primjenjivati naučeno, imaju poteškoća pri razumijevanju apstraktnih ideja i karakterizira ih doslovno shvaćanje i teškoće s vještinama rješavanja problema i metakognitivnim vještinama. U radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma vrlo su učinkovita sljedeća dva pedagoška pristupa: TEACCH (Treatment and Education of Children with Autism and Associated Communication Problems – Liječenje i obrazovanje djece s autizmom i povezanim komunikacijskim problemima) i ABA (Applied Behaviour Analysis – Primijenjena analiza ponašanja).

Defaz i sur. (2022: 69) navode da TEACCH pristup karakterizira strukturirano okruženje, vizualna podrška, korištenje tehnoloških alata i uključenost obitelji te da pomoću njega djeca s poremećajem iz spektra autizma napreduju u društvenim i komunikacijskim vještinama, a njihovi roditelji smanjuju svoj stres i emocionalno opterećenje. Podupirući razvoj vizualnih vještina, prepoznavanje detalja i pamćenje, TEACCH pristup služi kao temelj za samostalno funkcioniranje u odrasloj dobi (Lal i Shahane, 2011).

ABA pristup uključuje roditelje, učitelje i stručne suradnike, a rezultira progresivnim povećanjem društvenih vještina, intelektualnog funkcioniranja i potiče razvoj govora (Defaz i sur., 2022). Sambandam i Rangaswami (2012, prema Sambandam i sur., 2014) navode da djeca s poremećajem iz spektra autizma s kojima se tijekom ranije dobi u radu primjenjuje ABA pristup imaju značajni razvoj kvocijenta inteligencije, adaptivnog ponašanja i kasnijeg akademskog uspjeha.

Đurić (2009, prema Bakota i sur., 2016: 9) navodi da su „prva učenja vezana samo za igru i da omogućuju nove spoznaje s pomoću osobnog iskustva te da su korisno sredstvo u obradi i ponavljanju nastavnog sadržaja“. Za poboljšanje govora djece s poremećajem iz spektra autizma predlaže se primjena didaktičkih igara u nastavi. Barna (2021: 18) navodi širok raspon didaktičkih igara u koji se uvrštavaju: 1) didaktičke igre za uvježbavanje vještina pravilnog izgovaranja

glasova (takve igre mogu uključivati uvođenje riječi koje imenuju likove ili objekte poznate iz stvarnoga života); 2) didaktičke igre za vježbanje pravilne uporabe imenica u jednini i množini; 3) didaktičke igre koje uključuju različite predmete; 4) didaktičke igre koje od djeteta zahtijevaju da poveže slike s brojem riječi ili slogova.

Za vježbanje govora kod djece s poremećajem iz spektra autizma mogu se koristiti različite varijante osmišljavanja priča. Pitamic (2013: 122-123) navodi jedan od primjera igre u kojoj dijete osmišljava priču, a sastoji se od sljedećih koraka: 1) Recite djetetu da će morati smisliti priču. ; 2) Pokažite mu predmet koji ste odabrali (primjerice cipela, šešir ili kapa). ; 3) Ako su u pitanju cipele, možete natuknuti kako pripadaju divu. Zamolite dijete da ga zamisli i opiše kako izgleda, gdje živi i u kakve se pustolovine upušta. ; 4) Ako su u pitanju šeširi ili kape, možete natuknuti kako pripadaju nepoznatim ljudima. Zamolite dijete da ih opiše i pojasni zašto ih nose.

Čudina-Obradović (2002) ističe da se tijekom provođenja igara za vježbanje komunikacije važno usmjeriti na to da djeca uvježbavaju uloge koje se odnose na postizanje dobrog primatelja poruke i dobrog pošiljatelja poruke. Brojni su primjeri igara koje omogućavaju uvježbavanje navedenoga, a neke su od njih igre *Slijedi vođu*, *Ples po uzorku*, *Vrpčica koverčica*, *Gazda kaže*, *Radi suprotno*, *Igra s rupcem*, *Pomiješani dijelovi*, *Ogrlica*, *Izaberi karticu*, *Telepatija*, *Košarka naslijepo* i *Sastavljanje naputka: složi kućicu* (Čudina-Obradović, 2002: 177-182). Navedene je igre učenicima s poremećajem iz spektra autizma potrebno prilagoditi s obzirom na težinu njihova poremećaja. Primjerice, to ponekad može uključivati nekoliko izmjena u pravilima igre, a u određenim slučajevima to nije potrebno, već dijete treba potaknuti na to da poštuje pravila koja su zadana i ostalim učenicima, koji nemaju teškoće u razvoju.

Za razvoj smislenog govora može se primijeniti igra *Složi rečenicu*, čiji je cilj da učenik uvježbava pravilno oblikovanje proširenih rečenica, a provodi se na način da „jedan igrač započinje rečenicu, a drugi je dovršava važnim pojedinostima“ (Posokhova, 2010: 62). Još su neke od igara za uvježbavanje smislenoga govora igre *Most*, *Dodaj riječ*, *Zato što...*, *Moj kovčeg* i *Smisli priču* (Posokhova, 2010). Igrom se učenike s poremećajem iz spektra autizma može učiti i pristojnim riječima koje su im potrebne za uspješnu komunikaciju s drugim osobama. Jedna od takvih igara, koju može provoditi pedagog, psiholog ili učitelj, naziva se *Čarobne riječi*. Odgojno-obrazovni i rehabilitacijski cilj te igre je „usvajanje čarobnih riječi i poticanje govornojezičnog razvoja“, a odgojno-obrazovni i rehabilitacijski ishod je „imenovati, nabrojiti i opisati čarobne riječi te uvježbati njihovu primjenu“ (Bakota i sur, 2016: 139). S obzirom na to da učenici s poremećajem iz spektra autizma često imaju problem s pravilnim izgovorom riječi, logoped i roditelji s njim mogu provoditi igre kojima će uvježbavati pravilan izgovor. Neke od njih su igre

Osmijeh, Garaža, Potapšaj jezik, Čiji su zubi čišći, Ljuljačka, Harmonika, Obojimo kućicu i Hokus-pokus (Posokhova, 2010).

Djeca s poremećajem iz spektra autizma nerijetko imaju problema s vještinama fine motorike. Stock Kranowitz (2018: 248) navodi da učenik sa slabijom koordinacijom ruke „izbjegava uobičajene razredne aktivnosti kao što su vježbe crtanja i slikanja; izbjegava koristiti pribor kao što su pastele, olovke, škare, spajalicu za papir ili ravnala; ima loš rukopis; slab je u vještinama samopomoći; neuredan je za vrijeme obroka“. Neke od igara kojima se mogu uvježbavati vještine fine motorike su aktivnosti koje uključuju izradu figurica od čačkalica i oblikovanje „zečjih ušiju“ koje se odnosi na vezanje vezica za cipele (Stock Kranowitz, 2018).

6. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju

Igra u inkluzivnom obrazovanju ima vrlo važnu ulogu jer učeniku s teškoćama u razvoju omogućuje da bolje upozna druge učenike, ali i samoga sebe (Bakota i sur., 2016). Pojam inkluzija podrazumijeva odgoj i obrazovanje za sve učenike (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzijom se zahtijeva poštivanje različitosti svakoga pojedinca, „uključenost svih u društveni sustav, a time i pristup obrazovanju kao jednom od ključnih ciljeva svake zemlje i svakog naroda“ (Karamatić Brčić, 2011: 41). Inkluzijom se sustavno povezuje djecu s teškoćama u razvoju s djecom bez teškoća iste dobi. To se povezivanje provodi u prirodnom okruženju koje omogućuje djeci da se igraju, uče i žive skupa (Sunko, 2010: 115).

Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma uključuje poseban način poučavanja u okruženju koje umanjuje njihove nedostatke i obradu nastavnoga sadržaja na način na koji ga učenici s poremećajem iz spektra autizma mogu shvatiti (Mesibov i Shea, 1996). Ona može biti od koristi svim učenicima, učiteljima i stručnim suradnicima, a pozitivni stavovi prema poremećaju iz spektra autizma učinit će inkluziju uspješnijom za učenike s tim poremećajem i omogućiti im da imaju pozitivne odnose s ostalim učenicima (Beghin 2021: 12). Prije uključivanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma u razred, važno je da stručni suradnici postignu učinkovitu suradnju i komunikaciju s obitelji djeteta (Rattaz i sur., 2019, prema Beghin, 2021). Uspješnom se komunikacijom stvara jasna vizija o tomu na koji će se način provoditi obrazovanje djeteta kojemu je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma. Larcombe i sur. (2019, prema Beghin, 2021) ističu da je pozitivno iskustvo učenika s poremećajem iz spektra autizma unutar škole povezano s njihovim učiteljima, stručnim suradnicima i pomoćnicima u nastavi. Stoga je važno da učitelji prođu stručno usavršavanje kojim će biti osposobljeni za rad s učenicima s tim poremećajem i na taj način steći uvid u različite načine oblikovanja nastave kojima djeci s autizmom omogućuju što kvalitetnije provedeno vrijeme u nastavi (Beghin, 2021).

Dmitrović (2011: 71) navodi osnovne pristupe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite škole, koji uključuju: 1) Rušenje predrasuda koje vladaju u društvu (o nejednakosti i podjeli); 2) Kvalitetnu naobrazbu nastavnog osoblja; 3) Obuku roditelja tijekom roditeljskih sastanaka i drugih vrsta suradnje; 4) Kontinuirano praćenje napredovanja učenika i pomaganje učenicima.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi propisuje pravila za upis učenika u prvi razred osnovne škole. Članak 20. (NN 87/08, 68/18) Zakona navodi:

1) Prije redovitog upisa u prvi razred osnovne škole stručno povjerenstvo škole utvrđuje psihofizičko stanje djeteta.

2) Psihofizičko stanje djeteta, odnosno učenika utvrđuje se i radi prijevremenog upisa, odgode ili privremenog oslobađanja od upisa u prvi razred osnovne škole, privremenog oslobađanja od već započetog školovanja i radi utvrđivanja primjernog školovanja.

3) Psihofizičko stanje djeteta, odnosno učenika iz stavka 2. ovoga članka utvrđuje stručno povjerenstvo nadležnog upravnog tijela županije, odnosno Gradskog ureda.

4) Postupak psihofizičkog stanja djeteta, odnosno učenika iz stavka 1. i 2. ovoga članka te sastav stručnih povjerenstava iz stavka 1. i 3. ovoga članka propisuje ministar, uz prethodnu suglasnost ministra nadležnog za poslove zdravlja. Rješenje o primjerenom programu osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju donosi nadležno upravno tijelo županije, odnosno Gradski ured na prijedlog povjerenstva iz članka 20. stavka 3. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZO, 2024: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>).

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, kojega propisuje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, u Članku 3. navodi primjerene programe odgoja i obrazovanja koji uključuju: 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.

Primjereni programi odgoja ostvaruju se u redovitome razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu; posebnome razrednom odjelu ili odgojnoobrazovnoj skupini. U Članku 4. toga Pravilnika navodi se da primjerene programe osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda i da se pri utvrđivanju primjerenoga programa obrazovanja uzima u obzir nalaz i mišljenje iz drugih postupaka utvrđivanja teškoća i razina potrebne potpore te sva medicinska, psihološka, edukacijskorehabilitacijska i druga dokumentacija koju roditelj/skrbnik podnese (MZO, 2015: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovoga diplomskog rada je analiza obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma temeljem sustavnog promatranja. Pažnja se usmjerava na uzorak u kojem sudjeluje učenica prvoga razreda osnovne škole kojoj je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma i na specifične oblike njezine igre. Aktivnosti igre sudionice istraživanja se najčešće promatraju u provedbi tijekom školskih odmora, kao i za vrijeme nastavnog sata.

2. Cilj i zadaće istraživanja

Cilj istraživanja u ovome radu je ispitati obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma unutar odgojno-obrazovne ustanove, odnosno osnovne škole na razini razredne nastave.

Zadaća je promatrati obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma, bilježiti ih te usporediti s obilježjima igre djece bez navedenoga poremećaja. U kontekstu promatranja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma, naglasak je stavljen na njegovo ponašanje i socijalizaciju.

3. Istraživačka pitanja

S obzirom na postavljeni cilj i zadaće istraživanja te proučavanu literaturu koja je povezana s obilježjima igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma postavljena su istraživačka pitanja:

1. Igra li se dijete s poremećajem iz spektra autizma pretežito samo ili tijekom te aktivnosti ima naviku uključivati svoje vršnjake?
2. Koja su stereotipna ponašanja tijekom igre prisutna kod promatranog djeteta s poremećajem iz spektra autizma?
3. Koje materijalne objekte tijekom igre dijete s poremećajem iz spektra autizma najčešće odabire?
4. Kako dijete s poremećajem iz spektra autizma pokazuje ugodne emocije tijekom igre?

5. Na koji način se dijete s poremećajem iz spektra autizma odnosi prema svojim vršnjacima tijekom igre?
6. Kako se očituje obrazac slaganja materijalnih objekata kod djeteta s poremećajem iz spektra autizma?

4. Metoda istraživanja

U ovome je diplomskome radu korištena metoda opažanja kojom se planirano i kontinuirano promatra određeni aspekt ponašanja, a prednost je ove metode „njezina izravnost odnosno neposrednost, koja omogućuje stjecanje slike o ponašanju kakvo ono uistinu jest“ (Milas, 2009: 342). Uz intervjuiranje i analizu sadržaja dokumentacije prikupljene tijekom istraživanja, opažanje je jedna od tri metode koje se najčešće koriste u studiji slučaja (Simons, 2012, prema Miočić, 2018). Kako bi nastao materijal koji se može interpretirati Gojkov (2007) ističe da je potrebna aktivnost istraživača koja podrazumijeva izvršenje niza radnji od kojih se najviše ističu vođenje bilješki, uravnoteženje odnosa distance i blizine te odmjeravanje etičkih pitanja. Milas (2007, prema Miočić, 2018: 185-186) navodi da je „s obzirom na stupanj uključenosti istraživača, moguće razlikovati opažanje bez uključivanja istraživača i opažanje s uključivanjem istraživača“. U ovoj studiji slučaja se primjenjuje opažanje bez uključenosti istraživača.

5. Uzorak istraživanja

Za potrebe istraživanja u ovom diplomskom radu sudjelovala je učenica s poremećajem iz spektra autizma. Učenica ima 8 godina i pohađa 1. razred osnovne škole. Kako bi identitet djeteta bio zaštićen, iz etičkih će se razloga rabiti izmišljeni inicijali pa se stoga u istraživanju sudionica istraživanja označava inicijalima I.M.

6. Postupak istraživanja

Opažanje sudionice istraživanja I.M. provedeno je od početka ožujka do kraja travnja 2024. godine. Opažanje se odvijalo za vrijeme školskog odmora, kao i tijekom nastavnoga sata.

S obzirom na to da je u studiji slučaja primijenjeno opažanje bez uključivanja istraživača sudionica ni u kojem trenutku nije imala saznanje o tomu da je njezina igra promatrana. Na taj je način promatranje i opservacija bila u potpunosti autentična. Obilježja njezine igre su promatrana i zapisivana. Kako bi se mogao donijeti zaključak o specifičnim karakteristikama igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma, zabilježeni su podaci analizirani i uspoređivani s općenitim obilježjima igre djece s tim poremećajem te djece bez razvojnog poremećaja.

Roditelj učenice prije početka provedbe ovoga istraživanja bio je detaljno upoznat s temom i ciljem rada, uz ponudu da od navedenog postupka mogu odustati u svakom trenutku provedbe ako smatraju da on na bilo koji način šteti, ometa rad ili narušava integritet njihova djeteta. Nakon potpisane *Izjave o suglasnosti roditelja za sudjelovanje u istraživanju za potrebe diplomskoga rada* pristupilo se njegovoj provedbi.

III. INTERPRETACIJA ISTRAŽIVANJA

1. Pregled razvojnog statusa učenice

Učenica I.M. rođena je 2016. godine iz majčine druge trudnoće, porod se dogodio redovito u terminu, spontano, bez komplikacija. Kao novorođenče nije puzala, a prohodala je s 12 mjeseci. Do prve godine usvojila je nekoliko riječi koje su imale značenje, a s 15-18 mjeseci je nastupila regresija u njezinom jezično-govornom razvoju. U komunikaciji se često izražava na engleskom jeziku. Do kretanja u školu igra se samostalno. Prilikom jela je primijećeno da je izbirljiva, a u svakodnevici pokazuje i stereotipna ponašanja. Tijekom prvog savjetovanja s edukacijskim rehabilitatorom, koje se dogodilo u četvrtoj godini djevojčice, ispunjen je MCHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) upitnik za roditelj. Rezultati upitnika su ukazali na tri kritične čestice i na dvije čestice koje mogu ukazivati na komunikacijske poremećaje i na taj način upućivati na sumnju na poremećaj iz spektra autizma. Rezultati upitnika su pokazali da dijete ne donosi predmet kako bi ga samo pokazalo; ne odaziva se na ime; ima kontakt očima, ali je on rijedak i kratkotrajan; ima teškoće zadržavanja pažnje i u svom repertoaru ima određena stereotipna ponašanja.

I.M. je u studenom 2022. godine krenula u mjestu svoga stanovanja pohađati program male škole, odnosno predškole. Paralelno s pohađanjem programa predškole, bila je uključena u psihosocijalnu podršku Centra za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju, što je na tjednoj bazi uključivalo posjetu edukacijskom rehabilitatoru i psihologu. Jednom na tjedan I.M. je posjećivala logopeda s čijim je tretmanima započela 2019. godine, već kao trogodišnjakinja. Što se tiče nalaza logopeda iz 2021. godine u statusu je napisano sljedeće:

„Djevojčica je vrlo otklonjive i distraktibilne pažnje, potrebno ju je često usmjeravati i motivirati za rad, kontakt očima uspostavlja, ali površno. Narativne sposobnosti podprosječne u odnosu na očekivane za dob, djevojčica ne uspijeva sasvim samostalno oblikovati i organizirati smisleni govorni iskaz, producirani iskazi su većinom situacijski naučeni, time je i kvaliteta spontane govorne produkcije narušena. Na razini izgovora glasova izražene brojne sustavne distorzije, omisije i supstitucije glasova čime se dodatno narušava kvaliteta i razumljivost govornog iskaza, vrlo malo i vrlo teško ponavlja govor za modelom. Kod djevojčice izražena odstupanja na planu socijalne komunikacije. Vještine fonološke svjesnosti nedostatno usvojene za

dob. Grafomotoričke sposobnosti razvijene, podprosječne i nezrele u odnosu na očekivane za dob.“

S obzirom na dotadašnje nalaze i mišljenja, zaključilo se da se radi o poteškoćama komunikacije i socijalne interakcije (F80.9), nespecificiranom poremećaju razvoja govora i jezika te hiperaktivnosti uz deficit pažnje. Tada je kao šestogodišnjakinja bez otpora dolazila na vježbe. Uz vizualnu podršku izvršavala je i zadatke brige o sebi, ali joj je povremeno bilo potrebno verbalno usmjeravanje zbog deficita pažnje i povećane motoričke aktivnosti. Bila je samostalna u većini aktivnosti u vezi s brigom o sebi – samostalno je odlazila na toalet, obavljala nuždu, svlačila se i oblačila te prala ruke. Ponekad joj je bila potrebna podrška kod zakopčavanja jakne. Pokazivala je samostalnost u hranjenju i koristila sav pribor – žilicu, vilicu i nož. Fina motorika i grafomotorika bile su oskudne. Prepoznavala je i imenovala sve boje i oblike i razvrstavala ih po veličini. U zadacima logičkog zaključivanja je bila vrlo jaka i odrađivala ih je samostalno i bez podrške. Imala je usvojen pojam broja i uz vizualni prikaz je zbrajala brojeve do 20. Što se tiče brojeva, pisala ih je zrcalno i naopako. Gradila je prema modelu i rezala papir, ali dosta neprecizno. Samostalno je lijepila papir.

Na testiranjima se došlo do uvida da su joj vještine socijalne komunikacije i interakcije slabije razvijene u odnosu na ostale vještine. Kod dolaska je pozdravljala samo uz verbalnu podršku. Što se tiče igre, kao šestogodišnjakinja često se odmicala prilikom uključivanja odrasle osobe u igru, a ukoliko bi ju prihvatila, komunikacija je bila imperativna. Nalagala bi drugome što da napravi u određenom trenutku. Igra je tada bila funkcionalna, simbolička (hranjenje bebe/lutke, šminkanje) uz prisutne stereotipnosti u igri (nizanje, eholalije). Pažnja joj je bila smanjena i započela je komunicirati u deklarativne svrhe, odgovarati na pitanja, pričati određene i njoj zanimljive situacije. U odnosu na prijašnju situaciju, tada je bilo uočeno smanjenje teškoća u samoregulaciji. Izbjegavala je suradnju s odraslom osobom i to bijegom od zadatka, povlačenjem u drugi dio prostorije ili skrivanjem iza/ispod namještaja. Frustracije su se pojavljivale ukoliko nešto ne bi uspjela napraviti iz prve ili bi došlo do pogreške.

S obzirom na prethodno navedeno, edukacijski je rehabilitator tada donio zaključak da je djevojčica I.M. emocionalno topla te da ima izražene teškoće u komunikaciji, socijalnoj interakciji i samoregulaciji. Zaključeno je da su joj motorika i grafomotorika nezrele u odnosu na dob te da ju je potrebno poticati u aktivnostima. Preporučilo se koristiti vizualnu podršku u komunikaciji za poticanje samostalnosti i orijentacije. Osim navedenoga, preporuka je bila da se u komunikaciji s I.M. koristi jednostavan jezik te joj se, u slučaju nepravilnog izgovora riječi ili rečenica, pruži

ispravan model. Ukoliko bi došlo do emocionalne uznemirenosti, naputak je bio koristiti reflektiranje emocija te omogućiti potrebno vrijeme za samoregulaciju.

Na psihologijskom testiranju, koje je ponovljeno 2023. godine, navodi se:

„S djevojčicom se otežano uspostavlja kontakt, motorički je aktivna, reagira na pojedina majčina usmjeravanja, daje parcijalno adekvatne odgovore na postavljene upite, tijekom rada burno reagira kada procijeni da nešto ne može, ljuti se, plače... Dobivene su verbalne sposobnosti na razini UMR (umjerene mentalne retardacije), dok su neverbalne sposobnosti u razini graničnih prema prosječnima. Radno pamćenje je značajno ispodprosječno za dob, vizuomotoričke sposobnosti su nezrelije. Zaključuje se da se radi o djevojčici s dijagnozom autizma, neujednačenih intelektualnih sposobnosti, verbalnih na razini UMR (umjerene mentalne retardacije), neverbalnih na razini graničnih sposobnosti. Radno pamćenje i brzina obrade informacija su na ispodprosječnoj razini u odnosu na dob. Preporučeno je školovanje po posebnom programu, uz djelomičnu integraciju i asistenta u nastavi.“

Posljednji nalaz i mišljenje učenica I.M. je dobila u sedmom mjesecu 2023. godine od kliničke psihologinje. Mišljenje je zatraženo povodom utvrđivanja primjerenog oblika za nastavak školovanja. Naime, tim s kojim je radila učenica i njezini roditelji uočili su daleko bolje funkcioniranje i znanje od onoga prethodno opisanoga. U novom se mišljenju navodi da prema WISC-IV (Wechslerov test inteligencije za djecu - četvrto izdanje) učenica pokazuje dobre, prosječne rezultate na subtestu verbalnog apstraktnog kategorijalnog zaključivanja, što ukazuje na dobre opće i verbalne kognitivne i intelektualne potencijale. Na indeksu perceptivnog rasuđivanja dobivaju se neujednačeni rezultati, no svi su u domeni prosjeka i višeg prosjeka. Neverbalno rasuđivanje je u višem prosjeku, dok je neverbalno kategorijalno apstraktno rasuđivanje prosječno – što sve ponovno ukazuje na dobre opće bazične i neverbalne kognitivne, intelektualne potencijale. Radno je pamćenje u okviru značajnih teškoća. S obzirom na navedeno, psiholog zaključuje sljedeće:

„Radi se o autističnoj djevojčici urednih, prosječnih općih intelektualnih sposobnosti, verbalnih i neverbalnih, s utjecajnim teškoćama, teškoćama u izvršnim funkcijama (radno pamćenje, pažnja), finoj motorici i grafomotorici, govorno-jezičnoj ekspresiji, senzoričkim teškoćama. Djevojčica ima bazične potencijale koji ukazuju na to da je primjereni oblik školovanja redovan program uz individualizirane postupke te pomoć osobnog asistenta. Idealan bi bio rad u

manjoj razrednoj skupini, ukoliko je moguće, ili djelomična integracija, no uz redovan program. Dobro je zadržati istog asistenta/asistenticu duži niz godina.“

Dobivene preporuke koje bi trebalo provoditi u sklopu individualiziranih postupaka su:

- ne forsirati grafomotoriku i pisanje ili crtanje, poticali ali ne i inzistirati na tome
- davati dovoljno kraćih pauza u kojima će se djevojčica moći zabaviti na način koji joj najbolje odgovara
- nikako djevojčicu ne podcjenjivati
- smanjiti broj zadataka za školski i domaći rad
- djevojčici se treba omogućiti motoričko kretanje ili vrpoljenje i tolerirati motorički nemir
- dopustiti sve oblike (osim samoozljeđujućih) ponavljajućih radnji, a realno neometajućih za druge učenike
- davati kratke, jednostavne i jasne upute, ponoviti upute, podsjetiti na bitne informacije
- postavljati potpitanja, provjeriti je li dijete razumjelo i sjeća li se pitanja, sačekati odgovor, potaknuti na proširenje iskaza
- naglasiti točnost iskaza
- ukoliko dođe do frustracije tijekom nastave, postupiti onako kako roditelji objasne. (To najčešće znači dopustiti frustraciju, ostati miran i ne pokušavati smiriti djevojčicu, ne ispitivati ju, ne kritizirati niti pokušati utješiti ili zahtijevati/spominjati druga moguća ponašanja. U redu je da si uzme vrijeme i regulira se na način koji joj odgovara. Treba ju prihvatiti i s neodgovarajućim načinima ponašanja.)

2. Subjektivna procjena osobnosti učenice

S obzirom da sam od siječnja 2024. godine učenici I.M. dodijeljena kao pomoćnica u nastavi, uspjela sam dobiti vrlo dobar uvid u njezine osobine. Učenica je jedna od one djece koja se osobi vrlo brzo „uvuku pod kožu“. Kao i većina djece s poremećajem iz spektra autizma ona ima bolje i lošije dane. U vrijeme boljih dana ona je vrlo skoncentrirana, aktivna i raspoložena, a za vrijeme lošijih dana je s njom vrlo teško uspostaviti suradnju jer je sklona ljutnji i agresiji, koja je usmjerena prema određenim predmetima – vratima, bilježnicama, knjigama i slično. U čestim situacijama je tvrdoglava i kada nešto naumi to mora biti po njezinom. Kao i većinu djece s promatranim poremećajem fasciniraju je svjetleći predmeti, voli igru i crtanje. Emocionalno je vrlo topla pa se rado grli i voli dodire koji ju smiruju. Intelktualno najbolje rezultate postiže, kao i odličan uspjeh, u području Matematike i Engleskoga jezika, a najslabije u području Hrvatskoga jezika. Što se tiče engleskoga jezika, za svoju dob posjeduje vrlo širok i zavidan vokabular. Često priča na engleskome jeziku kada je ljuta ili kada ne zna riješiti određeni zadatak. Tada govori: „I am very angry! This is so heavy!“ (Jako sam ljuta! Ovo je tako teško!). Nadalje, kada se ne želi nečim baviti govori: „Ne, ne, ne, ne, ne, stop!“ U situacijama kada nije raspoložena surađivati i/ili nešto ne zna odmah riješiti, vrlo je uznemirena i ima potrebu napustiti razred. Navedeno je uglavnom popraćeno vrištanjem i suzama. Kada se nakon nekog vremena smiri, uz moj ili nagovor učiteljice se vraća u razred. Primijetila sam da na njezino loše raspoloženje vrlo često utječe promjena vremena, a najviše je naglašeno nepodnošenje vjetra.

Učenica je u velikoj mjeri fascinirana čarobnim štapićem, koji svaki dan nosi u školu. Često spominje vilinske kraljice te od papira izrađuje krunu s kojom ima naviku „okruniti se“. Čak je i za školski maskenbal odlučila kako će biti odjevena kao vila. Iako, svi mi koji s njom dijelimo učionicu vrlo dobro znademo da ne treba biti maskenbal kako bi učenica I.M. postala vilom ili kraljicom. Ona svaki dan to može biti i jeste vrteći svoj čarobni štapić i noseći krunu na glavi, pa se na taj način tako i ponaša. Primjerice, jednom je prilikom, kada je prolila vodu iz bočice i kada su joj ostali učenici rekli da izvadi papirnatu maramicu i obriše vodu, vrlo ljuta izašla iz razreda. Kada ju je učiteljica pitala u čemu je problem, rekla je da ne želi brisati vodu jer je, njezinim riječima: „ona kraljica, a ne 'čistača' (čistačica)“.

Tijekom nastavnog dana najčešće se izmjenjuju različite emocije, od suza, preko ljutnje pa sve do smijeha. Ipak, na izlasku iz škole uvijek smo nasmijanih lica, puni međusobnog poštovanja i ljubavi. Učiteljin je pristup prema djevojčici za svaku pohvalu. Ona ju najuspješnije može smiriti pa joj je djevojčica vrlo privržena. Odnoseći se s poštovanjem i ljubavlju prema svojoj

učenici, učiteljica daje primjer ostalim učenicima u razredu kako da se prema njoj ophode. Vrlo je lijepo i dirljivo promatrati na koji se način ostatak razreda ponaša prema ovoj učenici. Djeca su puna ljubavi, nježnosti, strpljenja i pažnje. Jedna poslovice kaže: „Djeca su ogledalo svojih roditelja“, a ja bih, s obzirom na prethodno navedeno, modificirala tu poslovice i rekla da su uz roditelje oni ujedno i ogledalo svojeg učitelja.

3. Prikaz kvalitativnih rezultata

U ovom će dijelu diplomskoga rada biti navedena ključna zapažanja ponašanja učenice I.M. u odgojno-obrazovnoj ustanovi i to na način da se interpretiraju obilježja njezine igra prikazana prema odabranim datumima:

7. ožujka 2024.

Učenica I.M. tijekom školskog odmora nalazi se na školskom igralištu koje je okruženo travnjakom. Odlazi na travnjak na kojem ubire šest maslačaka. Stavlja ih na klupicu i otkida im stabljike. Pravilno ih raspoređuje na način da tri cvijeta maslačka stavlja u jedan red, a tri u drugi red. Isto tako su pravilno raspoređene stabljike i to na isti način kao i cvjetovi – tri stabljike stavljene u jedan, a tri u drugi red. Nakon toga učenica sjeda na klupicu i plješće rukama, spaja ih i okreće zglobove uz vidne facijalne ekspresije koje uključuju mreškanje nosa i čela te plaženje jezika. Navedene radnje imaju pauze u kojima djevojčica samo mirno sjedi, no one kratko traju (oko minutu). Cijela aktivnost, zajedno s pauzama i branjem cvijeća, traje osam minuta. Nakon toga ona ulazi u školu.

19. ožujka 2024.

Na nastavi Hrvatskog jezika kako učenica I.M. potencijalnim neprihvatljivim oblikom ponašanja ne bi ometala pisanje provjere znanja iz Hrvatskoga jezika, dajem joj uputu da zajedno sa mnom ode u zbornicu i tamo u izdvojenoj sredini napiše svoju provjeru. Ona mi odgovara da to ne može sada pisati jer joj je to „jako dosadno“. Odluči spojiti dvije stolice na koje se ispruži i legne. Okrećući oči prema gore ona se zagleda u strop. Počinje ponavljati brojeve na engleskom jeziku: „one, two, three, four, five, six, seven“. Navedeno ponavlja pet puta, a pritom se igra s prstima istovremeno okrećući svoje zglobove. Nakon toga, jedna joj ruka predstavlja mačku, a druga psa. To zaključujem s obzirom na glasove koje izmjenjuje – „mjau“ i „vau“. Igra prestaje nakon pet minuta.

26. ožujka 2024.

Školski je odmor. Djevojčica iznosi rekvizite koji se koriste u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Oni uključuju jedan plavi čunj i tri štapa od kojih je jedan plave boje, jedan crvene boje i jedan žute boje. Navedene rekvizite ona odlaže na klupicu. Plavi čunj odlaže oko

15 centimetara od ruba, a pet centimetara desno od njega slaže štapove – prvi do čunja je plave boje, drugi crvene, a treći žute boje. Stoji ispred njih i na mjestu se okreće pet puta. Prisutne su facijalne ekspresije koje uključuju mreškanje čela i nosa te plaženje jezika. Nakon završetka okretanja djevojčica okreće zglobove ruku. Sveukupno, opisana aktivnost traje oko šest minuta.

8. travnja 2024.

Tijekom trajanja velikog školskog odmora učenici prvog razreda igraju igru „graničar“. Učenica nije zainteresirana za sudjelovanje u njoj i odlazi na travnjak gdje ubire četiri maslačka i pet tratinčica. Bez razloga što su svi vani ona se vraća u razred, sjeda u svoju klupu i cvijeće odlaže na stol. Ponovno razdvaja cvjetove od stabljika. Maslačke stavlja u jednu skupinu, a tratinčice u drugu. Razdvojene stabljike stavlja u istu skupinu. Nakon razdvajanja, plješće rukama, smiješi se te izokreće zglobove ruku. Prisutne su facijalne ekspresije koje uključuju mreškanje čela te pretjerano treptanje i žmirkanje. Aktivnost traje oko pet minuta.

11. travnja 2024.

Tijekom velikog školskog odmora učenica I.M. iznosi plastične dijelove uzeta za preskakanje. Tri su svjetlije crvene boje i duži su u odnosu na pet plastičnih dijelova tamnije boje. Na klupici ih slaže po veličini i to na način da tri kraća dijela stavlja u prvi red, a pet dužih u drugi red. Dijelovi su izuzetno precizno složeni. Učenica I.M. sjeda pokraj njih i gleda ispred sebe, u daljinu. Nakon par sekundi okreće glavu ulijevo te počinje pljeskati rukama i smješhati se. Počinje dizati obrve i izokretati zglobove ruku. Navedena aktivnost traje oko pet minuta.

15. travnja 2024.

Učenica je u razredu. Oko nje je mnoštvo slikovnica, društvenih igara te raznoliki školski pribor. Bez obzira na različite predmete kojima se ona može igrati i činjenicu da ostali učenici igraju igru „dan-noć“, učenica I.M. odabire uzeti sedam magneta. Dva su magneta zelene boje, dva ružičaste boje, dva plave boje i jedan magnet je žute boje. Učenica sjeda na školsku klupu te magnete počinje raspoređivati prema bojama – zeleni magnet spaja sa zelenim, ružičasti s ružičastim, plavi s plavim, a žuti, koji ni nema svojega para, ostavlja sa strane, udaljavajući ga od ostalih. Nakon što ih je rasporedila, počinje pljeskati rukama i izokretati zglobove ruku. Odlazi po tri olovke te ih također stavlja na klupu. Nakon toga, ponovno sjeda na nju. Olovke su od magneta udaljene oko 10 centimetara te nisu precizno posložene, stoje ukoso. Učenica ponovno počinje pljeskati i

izokretati zglobove ruku. Prisutne su pauze kada samo mirno sjedi. One najčešće traju oko dvije minute. Sveukupno, ova aktivnost traje oko 15 minuta.

16. travnja 2024.

Tijekom školskog odmora učenica dolazi do ploče. U ruci joj je čarobni štapić. Pomiče ga lijevo-desno. Desnom nogom četiri puta zaredom radi raskorak prema naprijed. Tijekom ove aktivnosti plješće rukama te plazi jezik. Nakon toga, zajedno sa čarobnim štapićem, počinje se njhati lijevo-desno i na njezinom je licu vidljiv osmijeh. Aktivnost traje oko tri minute.

18. travnja 2024.

Učenici tijekom odmora igraju igru „dan-noć“. Pridružuje im se i učenica I.M. Vrlo pomno sluša upute glavnoga učenika – kada on izgovori „noć“, učenica čučne, a kada izgovori „dan“, učenica se ustane. Međutim, kada u jednom trenu pogriješi (učenik je rekao „noć“, a učenica se ustala) ona odbija napustiti igru. Drugi joj učenici napominju da je pogriješila i da treba izaći iz igre, no ona to ne želi. Na ovaj način ona pokazuje da ne ovladava pamćenjima pravila i njihovom poštivanju bez da ju na to upozori veći broj učenika iz razreda ili učiteljica. Nakon ponovne opomene od strane ostalih sudionika igre učenica napušta igru u kojoj je sudjelovala oko tri minute.

23. travnja 2024.

Za vrijeme velikog školskog odmora učenica I.M. u školsko dvorište iznosi rekvizite koji se koriste u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Oni uključuju četiri čunjića svijetlo crvene boje, četiri čunjića tamno crvene boje, četiri čunjića plave boje, četiri čunjića žute boje, dva žuta obruča, dva crvena obruča, jedan šareni obruč, pet štapova plave boje, pet štapova crvene i pet štapova žute boje. Učenica I.M. navedene predmete precizno grupira prema njihovim bojama te ih slaže jedne pored drugih. Obruče odvaja sa strane i to na način da prvo odlaže crvene obruče, a na njih slaže žute obruče. Šareni obruč zadržava u ruci. Stavlja ga oko struka te potom čučne. Obruč pada na pod. Uzima ga u ruke te ga preko glave povlači gore-dolje. Učiteljica joj postavlja pitanje u vezi s time što joj predstavljaju predmeti koje je precizno poslagala.

Odgovara joj da su čunjići šeširi, obruči rupa, a štapovi rubovi. Prilazi joj jedna učenica, a ona joj govori da čunjić stavi na glavu te da uzme štap. Učenici spominje vješticu. Iz toga i sama mogu zaključiti to da joj čunjići predstavljaju šešire, ali ovaj su put štapovi, koji su je prethodno asociirali na rubove, metla. Ova aktivnost traje oko 15 minuta.

25. travnja 2024.

Učenica I.M. sjedi u klupi. Na stolu je mali češalj za lutke, za koji govori da je čarobni štapić, figurica astronauta, dvije olovke i šiljilo. Olovke slaže tako da im prednji kraj okreće prema gore te na taj način one tvore kut. Na vrh kuta postavlja češljic za lutke. Nakon toga, sklanja češljic te na to isto mjesto postavlja šiljilo. Počinje pljeskati rukama i smješkati se.

Također, vidljive su facijalne ekspresije koje uključuju mreškanje nosa i čela te plaženje jezika. Opisana aktivnost traje oko sedam minuta.

26. travnja 2024.

Veliki je odmor. Učenici su u školskom dvorištu. Učenica I.M. iznosi rekvizite za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu – dva žuta štapa. Vidjevši učenicu koja štapove koristi kao vesla, dobiva ideju da ih na taj način i sama koristi. Sjeda na klupu. Jedno joj je veslo u desnoj ruci, a jedno u lijevoj ruci. Oponašajući radnju druge učenice, učenica I.M. zamahuje štapovima, smješka se i govori da je u brodu. Ova aktivnost traje oko tri minute, a nakon toga odlazi u razred. S obzira na to da je jednoj od učenica danas rođendan, na stolu je dvanaest čokoladica. Učenica I.M. čokoladice vrlo precizno slaže u oblik pravokutnika. Vidjevši da se dva učenika igraju lovice, odlučuje se pridružiti njihovoj igri. Drugi su učenici primijetili da učenica I.M. i nakon očekivanog prestanka igre, nastavlja loviti drugoga učenika. Govore joj: „Stop, nemoj više to raditi!“. Učenica ne prestaje, no nakon drugog upozorenja odlazi sjesti na svoje mjesto.

4. Rasprava

Provedenim istraživanjem nastojala su se uočiti obilježja igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Tijekom istraživanja naglasak je bio na tome igra li se dijete s poremećajem iz spektra autizma pretežito samo, koje su stereotipije prisutne tijekom igre, koje predmete najčešće odabire za igru te ima li tijekom igre naviku slaganja predmeta po određenom obrascu. Sve navedeno bilo je ispitivano opažanjem učenice prvog razreda osnovne škole. Učenici I.M. igra je u odgojno-obrazovnoj ustanovi omogućena dostupnošću brojnih igara u razrednom kutku (koje najčešće ne koristi). Dopušta joj se sloboda u igri – njezinu se igru, ukoliko ne ometa nastavni proces i ne krši pravila igre u koju su uključeni ostali učenici u razredu, ne pokušava promijeniti. Na taj joj se način dopušta da bude kreativna i autentična u oblikovanju svoje igre.

Ovim je kvalitativnim istraživanjem utvrđeno da učenica I.M. ugodne emocije koje igra kod nje potiče izražava tako da se smiješi, plješće rukama i izokreće zglobove ruku. Uočeno je da ima tendenciju igrati se sama sa sobom te da ju uglavnom ne zanima igra ostalih učenika.

Najčešće stereotipije prisutne tijekom njezine igre su pljeskanje rukama, mreškanje nosa i čela te plaženje jezika. Istraživanjem se utvrdilo da učenica razvrstava predmete prema njihovim veličinama, boji, oblicima ili vrsti. Što se tiče igre s ostalim učenicima, sklona je nepoštivanju pravila igre pa ju je potrebno više puta upozoriti kako bi osvijestila odstupanje od navedenih pravila. Osim navedenoga, utvrđeno je da učenica I.M. s obzirom na dostupnost različitih igara i predmeta za igru, odabire vrlo netipične objekte. U to se najčešće ubrajaju rekviziti za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu te cvijeće.

U opisanom slučaju od 26. travnja, u kojem učenica I.M. oponaša drugu učenicu kojoj rekviziti za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu služe kao vesla za pokretanje broda, istu situaciju opisuju i autori Theodorou i Nind (2010) koji su u svojem istraživanju uočili da djeca s poremećajem iz spektra autizma uče promatranjem, modeliranjem i interakcijom sa svojim vršnjacima.

Hobson i sur. (2008) svojim su istraživanjem utvrdili da djeca s poremećajem iz spektra autizma izmišljaju imaginarne objekte, čineći da jedan predmet predstavlja drugi. Navedeno se može povezati sa situacijom kada učenica I.M. drugoj učenici govori da stavi čunjić na glavu te na taj način preuzme ulogu vještice. Autori Wong i Kasari (2012) su u svojim istraživanjima zaključili da se djeca s poremećajem iz spektra autizma u odnosu na djecu bez toga poremećaja, u manjoj mjeri odazivaju na sudjelovanje u zajedničkim aktivnosti. To je dokazano i u ovoj studiji slučaja – učenice I.M. koja se ne pridružuje ostalim učenicima u igri „graničar“, a u igri „dan-noć“ samo je jednom sudionik igre. Tada sudionica istraživanja pokazuje problem pri poštivanju pravila igre

pa je potrebno da joj učenici više puta napomenu da napusti igru. Navedeno se može povezati i s istraživanjem E. J. Jonesa i njegovih suradnika (2012) koji su zaključili da je djeci s poremećajem iz spektra autizma jednostavnije učiti pravila iz povratne informacije koju im pružaju ostale osobe. Nije im dovoljno samo ponoviti pravila igre prije samoga njezina početka, već im i tijekom igre treba davati povratne informacije o tome slijede li pravila ili ne.

Sharon (2023) je svojim istraživanjem utvrdila da se igra djece s poremećajem iz spektra autizma često ponavlja i da se sastoji od jedinstvenih interakcija s objektima. Navedeno je utvrđeno i u studiji slučaja u kojoj je vidljivo da se učenica I.M. opetovano vraća svojim interesima za igru s rekvizitima koji se koriste u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture ili igri s cvijećem. Pritom ona uvijek plješće i ima jednake facijalne ekspresije. Navedene predmete sudionica istraživanja slaže po određenom obrascu pa je u njezinoj igri vidljiv perfekcionizam koji se ogleda u slaganju predmeta po bojama, veličinama ili vrsti. To da kod djece s poremećajem iz spektra autizma boja postaje jedna od osnova za razvrstavanje predmeta potvrđuje istraživanje autora Ropara i Peeblesa (2007). Oni su utvrdili da su djeca s poremećajem iz spektra autizma, za razliku od kontrolne skupine, bila znatno sklonija tome da knjige sortiraju prema konkretnim karakteristikama – boji i veličini, a ne prema njihovim relevantnim informacijama. Usporedno s navedenim, učenica I.M. je rekvizite za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu slagala prema boji, veličini i vrsti. Magnete je razvrstavala prema boji, a cvijeće prema vrsti (tratinčica/maslačak) ili njegovim dijelovima (cvijet/stabljika).

Rezultati provedene studije slučaja mogli bi biti polazne osnove za daljnja detaljnija istraživanja na istu ili sličnu temu. Uzorak na kojemu bi se promatrala obilježja igre djece s poremećajem iz spektra autizma mogao bi biti veći da bi se navedena obilježja mogla uspoređivati s karakteristikama igre djece bez promatranoga poremećaja. Na taj bi se način mogle uočiti razlike promatrane igre i stvoriti osnove za bolje razumijevanje načina igre djece s poremećajem iz spektra autizma. Navedeno istraživanje je od ključne važnosti za učitelje nižih razreda osnovne škole koji pohađa i sudionica istraživanja. Igru djece s poremećajem iz spektra autizma ne treba omalovažavati samo zbog njezinog odstupanja od uobičajene igre, već ju je potrebno prihvatiti i poticati. Bez obzira kakva igra bila, ona je od ključne važnosti za dijete. Učitelji moraju imati u vidu misao njemačkog pedagoga Friedricha Fröbela: *Igra je najveća ekspresija čovjekova razvoja tijekom djetinjstva, ona je slobodan izraz onoga što je u djetetovoj duši*. Stoga, osvijestimo njezinu nedvojbeno važnu životnu ulogu.

Zaključak

Istraživanje igre djece predmet je mnogih istraživanja kojima mnogi autori pokazuju važnost igre za cjelokupni rast i razvoj čovjeka. Autori se razlikuju prilikom definiranja ove aktivnosti, no uglavnom naglašavaju komponentu zadovoljstva igrom te njezin utjecaj na cjelokupan razvoj djeteta. Teorije igre razlikuju se prema tome na što stavljaju naglasak prilikom svojih tumačenja i pogleda na reakcije koje ona ostavlja na čovjeka. Središnja razlika unutar teorija ogleđa se u tome stavljaju li one naglasak na utjecaj igre na dijete ili na uzroke igre.

Autori u svojim istraživanjima naglašavaju ulogu igre i to osobito važnost simboličke igre, kao i njezinu povezanost sa socijalnim, emocionalnim, intelektualnim i tjelesnim vještinama.

Proučavanjem igre kod osoba s poremećajem iz spektra autizma došlo se do važnih zaključaka koji su pridonijeli boljem razumijevanju samoga poremećaja. Vrlo je važna ispravna uspostava dijagnoze i to s ciljem da dijete što prije dobije učinkoviti tretman, podršku i pomoć. Važno je svakom djetetu pristupati individualno, a povezanost i dinamika s članovima obitelji pokazala se kao važan čimbenik uspješnosti samog tretmana. Mnogi istraživači prepoznali su važnost proučavanja igre djece s poremećajem iz spektra autizma. Pregledi istraživanja koja su se bavila proučavanjem igre djeteta s poremećajem iz spektra autizma pokazuju razlike u odnosu na drugu djecu, uz veliku naglašenost odgajatelja. Vidljivo je da se i pojedini rezultati ovog rada mogu povezati s rezultatima prethodnih istraživanja, iako se radi o studiji slučaja rezultati mogu biti korisni za bolje razumijevanje i shvaćanje igre djeteta koje se razlikuje od svojih vršnjaka.

Provedenim se istraživanjem utvrdilo da dijete s poremećajem iz spektra autizma ima naviku samostalnoga igranja. Tijekom odmora vrlo često ostaje samo u razredu ili u školskom dvorištu, gdje odvojeno od ostalih provodi aktivnosti igre.

Tijekom igre kod promatranog su djeteta, kao što je i karakteristično za osobe s poremećajem iz spektra autizma, prisutna repetitivna ponašanja koja najčešće uključuju pljeskanje rukama, mreškanje nosa i čela, plaženje jezika te koraćanje unaprijed. Tijekom svake vrste igre prisutne su najmanje dvije od navedenih stereotipnih radnji.

Kod promatranog je djeteta uočljivo da za aktivnosti igre najčešće odabire materijalne objekte koji uključuju rekvizite za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu (čunjevi, обруč, štapovi, dijelovi užeta za preskakanje), cvijeće iz školskog dvorišta (maslačci, tratinčice), školski pribor (magneti, olovke, šiljilo) te čarobni štapić koji donosi od kuće.

Ugodne se emocije kod djeteta s poremećaje iz spektra autizma tijekom igre ogledaju u facijalnim ekspresijama iz kojih je prepoznatljiva emocija sreće i u specifičnim stereotipnim

radnjama koje uključuju pljeskanje rukama i izokretanje zglobova. Navedenim radnjama promatrano dijete iskazuje zadovoljstvo i ugodu koju kod njega pobuđuje igranje.

Dijete tijekom igre s drugim učenicima najčešće ne poštuje pravila igre te je nužno da ga učenici više puta upozore na to da slijedi pravila. U nekoliko slučajeva svoju igru temelji na promatranju ostalih učenika te na taj način potvrđuje činjenicu da djeca s poremećajem iz spektra autizma uče promatranjem i interakcijom sa svojim vršnjacima.

Vidljivo je da dijete s poremećajem iz spektra autizma ima naviku slaganja materijalnih objekata po određenom obrascu. To najčešće uključuje raspoređivanje prema boji, veličini i vrsti materijalnog objekta i ukazuje na to da dijete ima potrebu za perfekcionizmom.

Literatura

1. Ačkar, J., Bakota, K., Dulčić, A. i sur. (2016). *Vrtuljak igara: verbotonalne edukacijske igre za poticanje kognitivnoga i govorno-jezičnog razvoja djece od 6. do 13. godine*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Afrić, V. (1988). Simbolički interakcionizam. *Revija za sociologiju*, 19 (1-2), 1-13. Dostupno na:<https://hrcak.srce.hr/155654>
3. Američka psihijatrijska udruga. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. AZOO. (2008). Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik. Dostupno na:<https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom1536872369.pdf>
5. Barna, I. (2021). Didactic game - an effective means of developing the language in autistic children. *Teaching Crossroads*, 11-21. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/354578840_Didactic_game_-_an_effective_means_of_developing_the_language_in_autistic_children
6. Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12-16. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304391>
7. Blaise, M., Brooker, L., Edwards, S. (2014). *Theoretical perspectives of play and learning*. Brooker, L., Blaise, M., Edwards S. (Ur.), *The Sage hand book of play and learning in early childhood*: Sage Publications.
8. Bratton, S.C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology Research and Practice*, 36(4), 376-390. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/232438673_The_Efficacy_of_Play_Therapy_With_Children_A_Meta-Analytic_Review_of_Treatment_Outcomes
9. Burić, H., Jaman-Čuveljak, K. (2013). Play and playing in early childhood. PetrovićSočo, B., Višnjić Jevtić, A. (ur.). Zagreb: OMEP Hrvatska; Alfa.
10. Capanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8 (2), 203-224. Dostupno na:<https://hrcak.srce.hr/169751>

11. Cordeiro, M. L. B., de Holanda Lima, N. G., de Oliveira, M. A., Pereira, M. S., da Silva Guimarães, L., Cintra, G. A. (2022). Teaching Practice with Autistic Children: Challenges and Possibilities. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 183-190. dostupno na: <https://www.ej-edu.org.ejfood.org/index.php/ejedu/article/view/360>
12. Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10. godine života*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Davis, A. L. (2021). *Strategije Floortimea za poticanje razvoja djece i adolescenata : priručnik za model DIR*. Lekenik: Ostvarenje.
14. Defaz, P. B. B., Pantoja, D. C. C., Játiva, M. D. P., Secaira, P. M. R., & Flores, V. A. C. (2022). Best pedagogical practices for children with autism Spectrum: Conscious Discipline as an alternative. *Revista Vínculos ESPE*, 7(1), 61-77. Dostupno na: <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/download/2245/2102?inline=1>
15. Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 6(2011)3 (13), 69-82. Dostupno na: <https://doi.org/10.32728/mo.06.3.2011.05>
16. Einon, D. (2006). *Igre stvaralice: za djecu od 2 – 5 godina*. Zagreb: Profil international.
17. Elbeltagi R., Al-Beltagi M., Saeed N. K., Alhawamdeh R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics*. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9850869/>
18. Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača-Vršac.
19. Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathy in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/265449180_The_Decline_of_Play_and_the_Rise_of_Psychopathology_in_Children_and_Adolescents
20. Hall, T.M., Kaduson, H.G., & Schaefer, C.E. (2002). Fifteen effective play therapy techniques. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 515-522. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/228783000_Fifteen_effective_play_therapy_techniques
21. Hassani, F., Shahrbanian, S., Shahidi, S. H., & Sheikh, M. (2022). Playing games can improve physical performance in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 219–226. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1752995>
22. Hobson, A., Hobson, R., Malik, S., Bargiot, K., Calo, S. (2013). The Relation between

- Social Engagement and Pretend Play in Autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 114-127. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234695313_The_relation_between_social_engagement_and_pretend_play_in_autism
23. Hočevar, A. P., Vrtec, L. (2023). Igra autistične djece. *Varaždinski učitelj*, 6 (11), 131-139. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/284667>
24. Hrvatski jezični portal. Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr>
25. Jones E. J., Webb S. J., Estes A., Dawson G. (2013). Rule learning in autism: the role of reward type and social context. *Development Neuropsychology*, 38(1): p. 58-77. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3707509/>
26. Juras, Z.I. (2004). Igra uloga i dječja osobnost. *Metodički ogledi*, 11 (2), 21-38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2670>
27. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090>
28. Kaufman, R. K. (2019) *Autizam : revolucionarno otkriće : inovativna metoda Son Rise koja je pomogla obiteljima u cijelom svijetu*. Zagreb: V.B.Z.
29. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
30. Koegel, R. L., Mentis M. (1986). Motivation in childhood autism: can they or won't they? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 26(2):185-91. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/19276580_Motivation_in_childhood_autism_Can_they_or_won't_they
31. Komensky, J. A. (1886). *Informatorijum za školu materinsku*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
32. Lal, R., Shahane, A. (2011). TEACCH Intervention for Autism. *Autism spectrum disorders: from genes to environment*, 169-190. Dostupno na: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=vGdDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA169&dq=TEACCH+Intervention+for+Autism&ots=zWCuoRv2Ev&sig=fDh23pkPeFxfMVmEbA3MsXShSLg&redir_esc=y#v=onepage&q=TEACCH%20Intervention%20for%20Autism&f=false
33. Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Đakovo: Tempo.
34. Mamić, D. i Fulgosi-Masnjak, R. (2014). Psihički poremećaji i socijalna zrelost djece i mladih s poremećajima iz autističnog spektra i djece i mladih s većim intelektualnim teškoćama. *Socijalna psihijatrija*, 42 (1), 21-32. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/127725>

35. Mendeš, B., Marić, Lj., Goran. Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre: teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
36. Mesibov G.B., Shea V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-46. Dostupno na:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8792264/>
37. Milanković, T. (2023). Učinkoviti pristupi i terapije u tretmanu autističnih poremećaja. *Varaždinski učitelj*, 6 (11), 51-55. Dostupno na:<https://hrcak.srce.hr/284021>
38. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
39. Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25 (2), 175-194. Dostupno na:
<https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i2.209>
40. Morling, E., O' Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Educa.
41. MZO. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Dostupno na:
<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
42. MZO. (2024). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Preuzeto s:
<https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj%C5%A1koli>, 8. lipnja 2024.
43. MZO. (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Dostupno na:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
44. Nenadić Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 107-117. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/124301>
45. Nikolić, S., Begovac B., Begovac, I., Matačić S. (2000). *Autistično dijete: kako razumjeti dječji autizam*. Zagreb: Prosvjeta.
46. Pitamic, M. (2013). *Montessori igre i aktivnosti: za bebe i djecu u ranoj dobi*. Zagreb: Mozaik knjiga
47. Posokhova, I. (2010). *200 logopedskih igara : zabavne igre i aktivnosti za razvoj govora*. Zagreb: Planet Zoe.

48. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), 603-619. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/153131>
49. Remschmidt, H. (2008). *Autizam: pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
50. Ropar D, Peebles D. (2007). Sorting preference in children with autism: the dominance of concrete features. *Journal of Autism and Development Disorder*, 37(2):270-80. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16897382/>
51. Sambandam, E., Rangaswami, K., Thamizharasan, S. (2014). Efficacy of ABA programme for children with autism to improve general development, language and adaptive behaviour. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(2). 192-195. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/263895499_Efficacy_of_ABA_programme_for_children_with_autism_to_improve_general_development_language_and_adaptive_behaviour
52. Sharon, E. (2023). The Object Play of Young Children on the Autism Spectrum: A Narrative Review of Strengths-Based Literature. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 22(1), 1-11. Dostupno na: <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol22/iss1/15/>
53. Stewart, R. (1996). Motivating students who have autism spectrum disorders. Dostupno na: <https://scholarworks.iu.edu/iuwrrest/api/core/bitstreams/dcf06354-0a61-4acd-aa4518927133c112/content>
54. Stock Kranowitz, C. (2018). *Igre za senzornu integraciju: aktivnosti za djecu s poteškoćama u osjetilnoj obradi*. Lekenik : Ostvarenje.
55. Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (2), 69-80. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/52013>
56. Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59 (1.), 113-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82352>
57. Teodorou, F., Nind, M. (2010). Inclusion in Play: A Case Study of a Child with Autism in an inclusive Nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 99-106.
58. Tissot, C., Evans, R. (2003). Visual teaching strategies for children with autism. *Early Child Development and Care*, 173(4), 425-433. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/240236721_Visual_Teaching_Strategies_for_Children_with_Autism

59. Trnka, V., Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 189-202. Dostupno na:<https://hrcak.srce.hr/99902>
60. Tsao, L. L. (2008). Social, language, and play behaviors of children with autism. *Behavioral Development Bulletin*, 14(1), 40–51. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/h0100506>
61. Valenčić Štemberger, A. (2021). Važnost i uloga igre kod djece s autizmom. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 5 (5), 33-48. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/273500>
62. Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Danska: The LEGO Foundation. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/325171537_The_role_of_play_in_children's_development_a_review_of_the_evidence
63. Winnicott, D. W. (2004). *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.
64. Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company
65. Wolfberg, P. J. (2009). *Play and Imagination in Children with Autism*. Columbia: Teachers College Press.
66. Wong C., Kasari C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10):2152-61. Dostupno na:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4205103/>

The playing characteristics of autistic children in the educational institution

Abstract

The aim of this paper is to illustrate the characteristics of the play of a child with autism spectrum disorder within an educational institution. The paper explains the concept of play, the importance of play in a child's life, the concept of autism in a broader sense, as well as indicators for the recognition of autism. Particular attention was paid to the depiction of play by children with autism spectrum disorder, the difficulties they encounter during play, and the role of educators in mastering these activities. The paper describes pedagogical procedures and participation in the structure of play in working with children with autism spectrum disorder. The methodological part of the paper uses a case study and an observational method. The research subject for this paper is the analysis of the play characteristics of children with autism spectrum disorder, and the research aims to describe the mentioned characteristics of their play. The characteristics of the observed play pattern are observed within the educational institution, more precisely primary school, and the knowledge gained is recorded and then analyzed and interpreted. Research questions on the behaviour of a child with autism spectrum disorder during play, along with the involvement of other people in the play, are answered in the interpretation and discussion part of the paper. Qualitative results are presented, showing that the observed pattern for its play selects very atypical material objects, whose meaning is determined during the play. Stereotypical dancing behaviours are present, most commonly involving nose squinting, hand clapping, and wrist twisting. The case study determined that the observed pattern matches the play objects according to a certain pattern, which reflects a need for perfectionism. Qualitative results showed that individuals with autism spectrum disorder predominantly play alone and rarely engage in group activities. When playing with other pupils they often do not follow the rules of the play and need to be warned repeatedly to make them aware of their violation.

Key words: autism spectrum, disorder, material objects, play, stereotyped behaviour