

KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA INKLUZIJU DJETETA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Buljubašić, Nina

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:733074>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-13**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA INKLUZIJU DJETETA
S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA U USTANOVAMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Nina Buljubašić

Split, 2023.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kolegij: Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima

**KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA INKLUZIJU DJETETA S
POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA U USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Studentica:

Nina Buljubašić

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Esmeralda Sunko

Komentor:

Vedrana Vučković, pred.

Split, 2023.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	2
3. DJECA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	4
4. DJECA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA	6
4.1. Dijagnostika	6
4.2. Rana intervencija	8
5. IGRA KOD DJECE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA	9
6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM IZ PSA	11
6.1. Kompetencije odgojitelja	11
6.2. Prepreke u radu s djecom iz PSA	13
6.3. Suradnja odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika	14
6.4. Profesionalno usavršavanje odgojitelja	16
7. ZAKLJUČAK	18
SAŽETAK	19
SUMMARY	20
LITERATURA	21

1. UVOD

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zadnjih godina dolazi do povećanog broja djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA). Stručni kadar zahtijeva odgojitelje koji su dobro osposobljeni za način kako pristupiti djeci s poremećajem iz spektra autizma i one koji posjeduju određene kompetencije za kvalitetnu inkluziju. Odgojiteljeve kompetencije za inkluziju djece s poremećajem iz spektra autizma ključne su za pružanje potpore u njihovom razvoju i uključivanju u društveno-okruženje vrtića ili predškolske ustanove. Kompetencije uključuju širok spektar vještina, znanja i vrijednosti koji omogućuju odgojiteljima da primjereno odgovore na pojedinačne zahtjeve djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Stavovi odgojitelja igraju važnu ulogu u njihovom radu s djecom. Empatija, poštovanje, prihvaćanje različitosti, fleksibilnost i inkluzivni pristup ključne su vrijednosti koje omogućuju odgojitelju da oblikuje poticajnu atmosferu za razvoj djece. Slika o djetetu s teškoćama u razvoju mijenjala se kroz povijest od segregirajućeg do današnjeg inkluzivnog pogleda iako u stvarnosti još uvijek postoji neprihvatanje različitosti. Okolini je potrebno pružiti dovoljno informacija kako bi shvatili da su i oni djeca sa svojim pravima i potrebama koje je potrebno poštivati.

Težište ovog rada bit će usmjereno na inkluzivni odgojno-obrazovni pristup djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama s naglaskom na djecu s poremećajem iz spektra autizma te na koji se način oni participiraju u predškolskoj zajednici. Na kraju će se istaknuti glavne odlike kompetentnosti odgojitelja potrebne za pružanje adekvatne podrške djeci s poremećajem iz spektra autizma.

2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Kroz povijest mijenjao se pogled na djecu s teškoćama. Djecu se prije promatralo kao pojedince koji imaju individualne smetnje za djelovanje u zajednici, a danas se smatra kako nije problem u njima, već u tome kakva predviđanja društvo ima od njih (Flem i sur., 2004; Skočić Mihić, 2011). U prvim zajednicama djeca s teškoćama nisu bila prihvaćena, već su se koristila kao robovi. Smatrali su se viškom jer nisu mogli pridonijeti preživljavanju zajednice zbog čega ih se stigmatiziralo kao teret društva. U srednjem vijeku bilo je zastupljeno kršćanstvo i djecu s teškoćama gledalo se kao žrtve kojima je potrebna pomoć. Zbog toga su prošnja i preživljavanje bili njihova glavna uloga. U 19. stoljeću razvijaju se mnoge znanosti, a posebno medicina pa se na djecu s teškoćama gleda kao na pojedince koji se trebaju promijeniti da bi se mogli uklopiti u društvo, a ako ne bi uspjeli, smještali bi ih u posebne institucije. Takav model nazivao se medicinskim modelom gdje je u središtu bilo isključivo oštećenje koje osoba posjeduje. S vremenom se shvatilo kako je potrebno zadovoljiti potrebe djece s teškoćama, ali se i dalje smatralo kako im je neophodno otkloniti teškoće. Taj prijelaz naziva se modelom deficita koji je potaknuo razvoj socijalnog modela. Krajem 20. stoljeća razvija se spomenuti socijalni model gdje se „ističe da problemi osoba iz marginaliziranih društvenih grupa ne proizlaze iz njihove različitosti, već iz ograničenja koje im nameće društvo“ (Bouillet, 2019: 29). Socijalni model iziskuje ravnopravnost svih članova društva i njihovo uključivanje tako da u prvom planu nije teškoća osobe, već društvo treba ukloniti sve prepreke koje im stoje na putu kako bi bili aktivni članovi zajednice (Zovko, 1999; Teodorović i Bratković, 2001; Mihanović, 2011; Bouillet, 2019; Sunko, 2021).

Borba za jednakopravnost sudjelovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama pojavila se zbog prvotnih odbacivanja od strane društva te zbog pristupanja sa sažaljenjem. Time su tražena jednaka prava kao i za svu ostalu djecu. Prava su određena i međunarodnim dokumentima kao što su *Deklaracija o ljudskim pravima* i *Konvencija o pravima djeteta* koje je Republika Hrvatska potpisala i time se obvezuje provoditi inkluzivno obrazovanje. Potrebno je s vremenom revidirati zakon koji se odnosi na uključenost djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove i omogućiti stručno usavršavanje odgojitelja i svih pojedinaca koji su dio rada s djecom s teškoćama (Skočić Mihić, 2011). U Republici Hrvatskoj djeca su se, po načelima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, počela uključivati u odgojno-obrazovne ustanove unatrag tridesetak godina (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019). Prema Konvenciji o pravima djeteta (čl.23) „dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i

pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici.“

Postoji razlika između segregacije, integracije i inkluzije djece s teškoćama. Segregacija u prvi plan stavlja djetetovu teškoću i djecu se smješta u posebne ustanove čime ih se odvaja od vršnjaka. Inkluzija podrazumijeva sudjelovanje djece s teškoćama u skupini tako da se cijelo prostorno-materijalno okruženje prilagodi djetetovim potrebama, dok se kod integracije dijete „ubaci“ u skupinu bez da se okruženje prilagodi njemu. U odgojno-obrazovnoj integraciji se očekuje da se dijete s teškoćama prilagodi zajednici (Miloš i Vrbić, 2015; Cerić, 2004, prema Tomić i sur., 2019). „Uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav proizlazi iz stava da sva djeca mogu učiti, razvijati se i imati priliku participirati u obrazovanju u svojoj sredini.“ (Skočić Mihić, 2011:24). Hrnjica (2001, prema Skočić Mihić, 2011) navodi kako inkluzivni odgoj i obrazovanje u predškolskoj ustanovi treba omogućiti djeci da se holistički razvijaju prema svojim individualnim potrebama.

3. DJECA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Pojedinac, bio on dijete ili odrasla osoba, ima posebne potrebe koje treba poštivati, posebno kada se govori o inkluzivnom okruženju. Time ne postoji univerzalno, prosječno dijete prema kojem bi se trebala ravnati sva djeca (Batur i Glavaš, 2021). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008, čl.1.), djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su „djeca s teškoćama i darovita djeca“. Prethodno navedeni dokument kaže kako su darovita djeca ona koja pokazuju natprosječne rezultate u aktivnostima, dok su djeca s teškoćama ona koja imaju potvrđena odstupanja prema Zakonu o socijalnoj skrbi. Ostatak rada temeljit će se na definiranju djece s teškoćama.

Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece s teškoćama (2017), djeca s teškoćama su ona kojima je potrebna odgovarajuća pomoć kako bi se mogli razvijati tijekom odgojno-obrazovnog procesa. U Okviru (2017: 3) naglašeno je kako se radi o:

„a) djeci/učenicima s teškoćama u razvoju,

b) djeci/učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju i/ili problemima u ponašanju i/ili emocionalnim problemima te

c) djeci/učenicima s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima.“

Također, navedeno je kako djeca ne moraju imati nužno samo jednu od prikazanih teškoća, već može doći do ispreplitanja više njih što dovodi do složenijeg procesa i time se mijenjaju karakteristike teškoće. Bez obzira na teškoću, svako dijete zaslužuje dobiti odgovarajuću odgojno-obrazovnu potporu. Osim ove podjele postoji i druga podjela teškoća.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015: 12), teškoće se dijele u sljedeće skupine:

„1. Oštećenja vida

2. Oštećenja sluha

3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

4. Oštećenja organa i organskih sustava

5. Intelektualne teškoće

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.“

Prema Pravilniku (2015) djeca iz područja spektra autizma pripadaju skupini „poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja“. Prema Okviru (2017) pripadaju „djeci/učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju i/ili problemima u ponašanju i/ili emocionalnim problemima“. Svakom djetetu potrebno je pristupiti individualno i ne gledati njegovu teškoću već tražiti jake strane da bi se mogao omogućiti cjeloviti razvoj na svim područjima: osobnom, emocionalnom, socijalnom, kognitivnom i tjelesnom području.

Sunko (2021) navodi kako se u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, 10/97, 107/07, 94/13) spominju djeca s teškoćama u razvoju, ali ih se ne klasificira prema stupnjevima kao što je slučaj u Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08). Iako se teži inkluziji djece s teškoćama u razvoju, s obzirom na ove podjele vidi se kako se društvo vraća korak unatrag te i dalje selektira djecu. Svako dijete je različito i nijedno nema iste potrebe, stoga nema svrhe klasificirati djecu prema njihovim različitostima.

4. DJECA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Danas su djeca s poremećajem iz spektra autizma uključena u odgojno-obrazovne ustanove i o njima se svakodnevno priča, međutim teško se može točno objasniti o kakvoj se teškoći radi i koje su njene karakteristike. Obitelji s djecom koja imaju poremećaj iz spektra autizma često budu neshvaćeni i odbacivani od strane društva jer se roditelje smatra „lošim“ roditeljima sa „zločestom“ djecom. Kako bismo izbjegli takve predrasude, trebamo okolini pružiti dovoljno podataka o djeci s poremećajem iz spektra autizma da bi i oni mogli ravnopravno biti dio društvene zajednice (Gray, 2002; Farrugia, 2009; Borovec i Ivšac Pavliša, 2021). Borovec i Ivšac Pavliša (2021) provedenim istraživanjem dolaze do zaključka da društvo ide naprijed jer postaje svjesnije problema.

Poremećaj iz spektra autizma poremećaj je koji se identificira pomoću Dijagnostičkog i statističkog priručnika za mentalna oboljenja (DSM V), a identifikacija je zahtjevna zbog težine simptoma poremećaja koji se mijenjaju s dobi djeteta i zbog činjenice da se poremećaj iz spektra autizma pojavljuje u više varijanti u kombinaciji s drugim poremećajima (Hus i Segal, 2021).

4.1. Dijagnostika

Poremećaj iz spektra autizma odnosi se na manjak socijalnih kompetencija, odnosno na smanjenu komunikaciju i interakciju, a obilježavaju ga ponavljajući oblici ponašanja. Poremećaj iz spektra autizma može se otkriti već u ranoj dobi, a jedan od znakova može biti izostanak imitacije tijekom igre što je karakteristično za malu djecu. On se obično prepoznaje oko druge godine života, a može i prije i kasnije, ovisno o težini simptoma. Simptomi koji se pojavljuju i karakteriziraju poremećaj iz spektra autizma nisu uvijek očiti i lako prepoznatljivi jer se oni mogu prekriti obrascima ponašanja koji su naučeni tijekom života što može otežati identifikaciju (DSM V, 2014; Borovec i Ivšac Pavliša, 2021).

Zbog izražavanja podrške djeci s poremećajem iz spektra autizma, neophodno je odrediti težinu poremećaja. Prema DSM V (2014: 52) postoje tri razine težine poremećaja iz spektra autizma, pritom se razina 1 odnosi na to da dijete „zahtijeva podršku“, razina 2 da „zahtijeva veliku podršku“ i razina 3 koja „zahtijeva vrlo veliku podršku“.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma ne mogu slijediti upute i društvena pravila jer ne mogu razumjeti što se od njih traži zbog njihovih smanjenih sociokognitivnih sposobnosti. Također, teško prikazuju svoje emocije, ne zato što ih nemaju, već ne znaju kako bi ih opisali riječima. Okolina smatra kako djeca s poremećajem iz spektra autizma ne drže kontakt očima i ne komuniciraju s okolinom jer misle da se komunicira jedino izravnim gledanjem u oči govornika, međutim, izravni kontakt očima im stvara neugodne okolnosti. Odudaranje od svakodnevice vidi se i u njihovim ekspresijama lica koje se često ne poklapaju s trenutnom situacijom jer ne mogu razumjeti apstraktne stvari kao što je na primjer humor. Zbog želje za prihvaćanjem u društvu potrebno im je pružiti mogućnost adekvatne socijalizacije. Djeca s poremećajem iz spektra autizma mogu imati probleme sa senzornim osjetima. Ono što njima stvara osjećaj ugone okolini može smetati i obrnuto (Ljubešić, 2005; Blažević i sur., 2006; Borovec i Ivšac Pavliša, 2021). Neki od primjera su: „očita indiferentnost na bol/temperaturu, neugodna reakcija na specifične zvukove ili konzistenciju, pretjerano njušenje ili diranje predmeta, vidna fascinacija svjetlima ili pokretom“ (DSM V, 2014: 50). Isto tako njihove kretnje su uglavnom mehaničke i repetitivne jer „takva nepromjenjivost pokreta njima pruža utjehu“ (Borovec i Ivšac Pavliša, 2021: 74). Zbog toga ne vole mogućnost slobode istraživanja jer se tada od njih očekuje nešto novo, a novo im predstavlja uznemirenost pa se okreću poznatim stvarima. Koriste iste igračke tijekom igre, skloni su redati igračke ili lupati njima, često jedu istim redosljedom i imaju nekakve rituale kojih se slijepo drže. Zato se prilikom rada s djecom s poremećajem iz spektra autizma često koriste rasporedi aktivnosti kojih se treba dosljedno držati kako bi oni mogli razumjeti ono što se traži i očekuje od njih. Popratno obilježje može biti i motorička nerazvijenost koja se s vremenom može pogoršati, a odnosi se na neprecizno hodanje. U određenim trenucima znaju se zaustaviti kao da se "zalede", gledajući u jednu točku (DSM V, 2014; Ivšac Pavliša i Jurjak, 2021; Borovec i Ivašac Pavliša, 2021).

Svaka osoba koja ima poremećaj iz spektra autizma individua je za sebe i nijedna ne pokazuje iste simptome, stoga je potrebno prilagoditi se izazovima koje svaki pojedinac nosi i cjeloživotno se stručno usavršavati kako bi se znalo odgovoriti na njihove potrebe. Svaki napredak u njihovom razvoju je važan koliko god se smatrao beznačajnim (Borovec i Ivšac Pavliša, 2021). „Važno je znati kako se način na koji osobe sa PSA-om doživljavaju svijet razlikuje od načina na koji ga doživljavaju osobe urednog razvoja, što čini svakodnevicu osobe sa PSA-om drukčijom od prosječnog čovjeka“ (Borovec i Ivšac Pavliša, 2021: 70).

Veća osviještenost o poremećaju iz spektra autizma proizlazi iz napredovanja tehnologije pa su ljudima dostupnija saznanja o tome putem društvenih mreža i internetskih stranica. Time se može objasniti rezultat koje su dobile Borovec i Ivšac Pavliša (2021), da mlađi ispitanici više shvaćaju djecu s poremećajem iz spektra autizma nego stariji ispitanici. „Navedeni podaci upućuju na potrebu za edukacijom i približavanjem obilježja PSA-a široj okolini, posebno odgojiteljima i nastavnicima.“ (Borovec i Ivšac Pavliša, 2021: 74).

4.2. Rana intervencija

Prije se smatralo kako je poremećaj iz spektra autizma rijedak poremećaj, međutim danas se taj postotak povećava i sve se češće otkriva kod mlađe djece. Povećanje broja djece nije poznato, ali se smatra kako je razlog tomu upravo promjena dijagnostičkih kriterija koji se dijele na više kategorija. Jedan od razloga koji se navodi je taj što se dijagnoza događa u ranijoj dobi djece nego prije. Time se otkriva više slučajeva jer je dijagnoza lakše prepoznatljiva ranije nego kasnije kada osoba već usvoji neke obrasce ponašanja. No, postoje i drugi razlozi kao što su veća osviještenost populacije o postojanju poremećaja iz spektra autizma ili pak okolinske promjene (Cepanec, Šimleša i Stošić, 2015).

Rana intervencija odnosi se na tretmane koji se pružaju u ranoj dobi kako bi se moglo spriječiti ili pak smanjiti daljnje pogoršanje simptoma. Tretmani trebaju biti individualizirani kako bi svakom djetetu mogli pružiti mogućnost da se razvija, a naglasak se stavlja na što ranijem započinjanju kako bi se ostvarili bolji rezultati (Landesman Ramey, Ramey i Lanzi, 2007, prema Glumbić, Brojčin i Đorđević, 2013; Zachor i Ben-Itzhak, 2017).

Hus i Segal (2021) naglašavaju važnost ranog otkrivanja poremećaja iz spektra autizma kod djece radi smanjenja kasnijih simptoma i kako bi se na vrijeme moglo intervenirati da bi djeca s poremećajem iz spektra autizma bila u mogućnosti živjeti samostalno te razviti socijalne kompetencije. Rana identifikacija poremećaja iz spektra autizma ključna je za pravilan razvoj djetetovog ponašanja. U slučaju kasnijeg otkrivanja poremećaja, teško se mijenjaju već usvojena ponašanja, a postoji i rizik od netočne dijagnoze. Također, rano otkriveni simptomi mogu biti slabiji, a Zachor i Ben-Itzhak (2017) navode kako su rezultati ranog interveniranja bolji kada je dijete mlađe i ima slabije izražene simptome. Istraživanja pokazuju da su djeca kojima je utvrđen poremećaj iz spektra autizma do četvrte godine života pokazala bolji napredak u razvoju, nego ona kojima je utvrđen kasnije što pokazuje važnost ranog otkrivanja poremećaja (Hus i Segal, 2021).

5. IGRA KOD DJECE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Igra je veoma važan dio djetetovog odrastanja i ona predstavlja osnovnu životnu potrebu jednako kao i potrebu za hranom i pićem jer se dijete kroz igru cjelovito razvija. Igra se smatra djetetovim „poslom“ i ona djetetu predstavlja zabavu kojom dijete istražuje i otkriva svijet oko sebe. Igra djece s poremećajem iz spektra autizma drugačija je nego kod djece urednog razvoja. „Igra djece s autizmom često se ponavlja, senzorna je, usamljena i s malo mašte“ (Valenčić Štemberger, 2021:34). Za razliku od djece urednog razvoja kojima nije potrebna velika motivacija za igru, kod djece s poremećajem iz spektra autizma potrebno je vodstvo. Zbog načina igre, gdje nedostaje govornog dijela, djeca s poremećajem iz spektra autizma mogu biti odbacivana od svojih vršnjaka jer oni ne shvaćaju njihovu igru, što vodi k tome da su djeca s poremećajem iz spektra autizma u riziku od socijalne isključenosti. Važna je uloga odgojitelja koji treba biti podrška djetetu i poticati ga da stupa u interakcije s vršnjacima. Time mu pomaže razumjeti igru ostale djece. Interakcije kroz igru s odgojiteljem većinom su uvijek iste i ponavljaju se svakodnevno. Djeci s poremećajem iz spektra autizma lakše je igrati se s odraslima jer se osjećaju sigurnije i znaju da od njih mogu očekivati neke predvidljive situacije što nije slučaj kada se igraju s vršnjacima koji su često inovativni (Brotherson, 2009; Wolfberg, Bottema-Beutel i DeWitt 2012; Valenčić Štemberger, 2021). „U napretku razvoja igre djece s autizmom ključnu ulogu ima odgojitelj. Bez usredotočene podrške odraslih vrlo je vjerojatno, da će se igra djece s autizmom razvijati polako i netipično te da će imati negativne učinke na uključivanje djece u igru s drugim vršnjacima“ (Thomas i Smith 2004, prema Valenčić Štemberger, 2021: 41).

U ozračju koje je osmišljeno od strane odgojitelja i koje odgojitelj vodi, npr. prikazivanjem korištenja određene igračke, djeca s poremećajem iz spektra autizma lakše uče kompleksnije igre. Djeci s poremećajem iz spektra autizma važno je ponuditi rasporede aktivnosti gdje je glavna uloga odgojitelja da ih vodi uz pomoć verbalnih uputa i slika da odaberu željenu igračku. (Machalicek i dr., 2009; Valenčić Štemberger, 2021)

Važno je da se djeca osjećaju sigurno kao u obiteljskom domu kada su u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a sigurnost ponajprije imaju od odgojitelja. Djeca s odgojiteljima razvijaju sigurnu privrženost, što je bitno za djecu s poremećajem iz spektra autizma. Dakle, djeca s poremećajem iz spektra autizma koja imaju sigurnu privrženost s odgojiteljem, češće stupaju u igru i u njoj se zadržavaju duže od onih koji nemaju razvijenu sigurnu privrženost

(Naber i sur., 2008; Valenčić Štembergar, 2021). „Kvaliteta privrženosti odgojitelju stoga je uvjet za uspješniju socijalizaciju djeteta s autizmom“ (Valenčić Štembergar, 2021:43).

Djeca urednog razvoja i djeca s teškoćama imaju mogućnost razvijanja svojih kompetencija kroz zajedničku igru. U istraživanjima koja tematiziraju uključenost djece s teškoćama u igru s vršnjacima, dolazi se do zaključka kako igra ima utjecaja na razvitak njihovih socijalnih dobrobiti, ali isto tako i na razvoj snažne slike o samome sebi i osjećaja pripadanja zajednici. „... značaj predškolskog uključivanja ističe se iz tri razloga: predškolska djeca nemaju predrasude o djeci s teškoćama, rane interakcije tipične djece s vršnjacima s teškoćama povećavaju njihovu spremnost za prihvaćanje u odrasloj dobi i rano uključivanje u „redovne“ ustanove djecu s teškoćama bolje priprema za uspješno sudjelovanje u „tipičnom okruženju.“ (Skočić Mihić, 2011:37). Inkluzija djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove, zajedno s vršnjacima, ima znatno bolje djelovanje nego kada ih se segregira u odvojene skupine (Varlier i Vulan, 2006; Kobeščak, 2003; Skočić Mihić, 2011).

6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM IZ PSA

Kvaliteta inkluzije djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove ovisi prvenstveno o angažiranosti odgojitelja pa samim time i cjelokupnog stručnog tima koji je sastavni dio vrtića i koji je u svakodnevnom kontaktu s djetetom (Bouillet, 2011; Kiš-Glavaš, 2000, prema Skočić Mihić, 2011). Odgojitelji se tijekom rada susreću s raznim okolnostima jer pripremaju okruženje koje će poticati cjeloviti razvoj sve djece u skupini. Jedna od bitnih značajki tijekom pripreme, a važna je za inkluzivno obrazovanje, jest da odgojitelji ne pripremaju poticaje s obzirom na djetetove teškoće, već da se prate djetetove potrebe, interesi i želje, a da se teškoće shvaćaju kao osobnost djeteta. Uloga odgojitelja podrazumijeva poštivanje ravnopravnosti djece te da iste vrijednosti prenosi među djecom. Izgradnja vršnjačkih odnosa i poticanje razvoja socijalnih kompetencija važni su za dobrobit djece s teškoćama, što je ujedno i bit inkluzivne prakse (Darragh, 2007; Bouillet, 2009; Bouillet, 2011). Međutim, Hundret (2007, prema Bouillet, 2011) navodi kako odgojitelji zanemaruju djecu s teškoćama i ne posvećuju im se dovoljno te ne pružaju potrebne poticaje kako bi mogli razvijati svoje kompetencije kao ostala djeca urednog razvoja.

6.1. Kompetencije odgojitelja

Da bi odgojitelj bio kompetentan za rad s djetetom iz područja spektra autizma treba poznavati njihove osnovne karakteristike (Trnka i Skočić Mihić, 2012). Bouillet (2011: 325) ističe kompetencije koje bi odgojitelji trebali imati za rad u inkluzivnom okruženju:

- „razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama)
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba

- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu
- poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju)
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.“

Autorica (2011) navodi kako se prethodne kompetencije mogu svrstati u manje skupine: partnerstvo s roditeljima, prilagođavanje kurikulumu prema potrebama djece i kontinuirana procjena odgojitelja za potrebama koja djeca iskazuju.

„Child Development Center navodi korist inkluzivnog obrazovanja na predškolskom uzrastu tj. u vrtićima za odgajatelje:

- (1) razvoj mreže profesionalnih službi i društvenih resursa,
- (2) proširivanje njihovog znanja o teškoćama,
- (3) razvoj svjesnosti da svi ljudi imaju jedinstvene potrebe,
- (4) stvaranje okoline koja potiče razumijevanje i fleksibilnost,
- (5) razumijevanje i poštivanje različitosti i
- (6) razvijanje suosjećajnosti, ljubaznosti i poštivanja drugih.“ (Skočić Mihić, 2011:40).

Conderman i Johnson-Rodriguez (2009, prema Skočić Mihić, 2011) kažu kako odgojitelji ne organiziraju rad u skupinama u skladu s potrebama djece s teškoćama dok se još ne osjećaju dovoljno kompetentnima da bi mogli raditi s njima. Skočić Mihić (2011), prema Hrnjica (2001), smatra da bi se odgojno-obrazovni proces trebao planirati tako da se ne zanemaruje razvoj djece s urednim razvojem zbog pojačanih zadaća koje se stavljaju pred odgojitelje radi djece s teškoćama i da bi najbolje bilo kada bi odgojitelji imali ranije znanje o načinu rada s djecom koja imaju teškoće.

Osim što odgojitelji surađuju s roditeljima, važno je da budu u kontaktu i sa stručnim suradnicima jer od njih mogu dobiti najviše informacija što i kako raditi s djecom iz poremećaja spektra autizma. Trnka i Skočić Mihić (2012) navode kako odgojiteljica ima individualne sastanke sa stručnim timom gdje razgovaraju o napretku djece, što mogu poboljšati u radu i kako dalje nastaviti, također stručni suradnici znaju i boraviti jednom tjedno u skupini kako bi vidjeli na koji način odgojiteljica radi s djecom i kakve su reakcije djece. Rad sa stručnim suradnicima omogućuje odgojiteljima da se osjećaju samopouzdanije, omogućuje im sigurnost da nisu sami u procesu odgoja i obrazovanja te da se mogu obratiti za pomoć u slučaju potrebe.

Kompetencije odgojitelja za rad s djecom, specifično iz područja spektra autizma, vrlo su rijetko istraživane. Sunko (2010) navodi kako su odgojitelji ključni za inkluzivnu praksu jer potiču djecu urednog razvoja i djecu s teškoćama na interakciju tako što ih motiviraju, osnažuju i daju im pozitivne povratne informacije. Kada djeca žive u inkluzivnim uvjetima, imat će manje loših predodžbi o djeci s teškoćama jer će biti bogatiji iskustvom što izgrađuje bolju budućnost jer se time automatski mijenjaju stavovi i slika društva o djeci s teškoćama. Cilj istraživanja autorice Sunko (2010) bio je istražiti u kojoj se količini odgojitelji osjećaju kompetentnima da bi mogli raditi s djecom iz područja spektra autizma i kakvi su njihovi stavovi za uključivanjem djece s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovne ustanove. Dobiveni rezultati pokazuju da odgojitelji velikim dijelom tijekom školovanja nisu dobivali informacije o načinu rada s djecom s poremećajem iz spektra autizma, a oni koji jesu nemaju dovoljno samopouzdanja da bi se upustili u to. Podatak koji se kosi s inkluzivnom praksom je taj da čak 80 posto odgojitelja misli kako se zapostavljaju djeca urednog razvoja kada su djeca s poremećajem iz spektra autizma sudionici u odgojno-obrazovnom procesu. Značajna razlika se pokazala i u pogledu na starosnu dob i godine radnog staža pojedinih odgojitelja. Naime, odgojitelji s manjim brojem godina radnog staža optimističniji su prema inkluziji za razliku od onih s većim brojem godina radnog staža. Također istraživanjem koje je provela Sunko (2010) dolazi se do zaključka da odgojitelji nemaju osjećaj kompetentnosti za rad s djecom iz područja spektra autizma iako imaju dugogodišnja radna iskustva. Stariji odgojitelji navode kako ne znaju prepoznati potrebe djece iz područja spektra autizma i ističu kako se njihove potrebe razlikuju s obzirom na djecu urednog razvoja (Sunko, 2010).

Jedna od važnih kompetencija odgojitelja, da bi mogli raditi s djecom iz područja spektra autizma, jest da ne budu jednolični i nepromjenjivi, već da budu inovativni i energični. Djeci iz područja spektra autizma potreban je „niz dinamičkih procesa i osoba koja ih doživljava i s njima se nosi“ (Sunko, 2010: 123). Također, važna značajka odgojiteljevih kompetencija jest da budu ustrajni jer tako se postižu rezultati koji će omogućiti djeci s poremećajem iz spektra autizma razvijanje kompetencija koje su im nužne za samostalni život u društvenoj zajednici (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

6.2. Prepreke u radu s djecom iz PSA

Kvalitetna inkluzija djece s teškoćama treba imati određene preduvjete za to. Preduvjeti obuhvaćaju prostorno-materijalni kontekst, broj odgojitelja na broj djece u skupini, kvalitetu komunikacije unutar skupine, odgojitelja s odgojiteljem te odgojitelja sa stručnom službom i u

konačnici interes odgojitelja za aktivno uključanje djece s teškoćama u odgojno-obrazovnu skupinu (Lowe Vandell i Wolfe, 2000; Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019). Tijekom rada s djecom s teškoćama, odgojitelji su s vremenom nailazili na različite prepreke. Provedeno je više istraživanja kojima se pokušalo utvrditi na koje prepreke odgojitelji nailaze i na koji način mogu adekvatno odgovoriti na njih, a neki od tih istraživanja izdvojeni su u daljnjem radu.

Provedenim istraživanjima moglo se utvrditi nekoliko prepreka koje su učestale i većinski zastupljene. Skočić Mihić (2011: 41), navodi: „identificirali su prepreke u predškolskim inkluzivnim programima. Prepreke uključuju:

- (a) povećanje broja „zahtjevne” djece,
- (b) osoblje koje je nedovoljno kvalificirano,
- (c) nekomparabilne propise među programima.“ .

Varlier i Vuran (2006) svojim istraživanjem dolaze do problema na koje odgojitelji nailaze kada su djeca s teškoćama sudionici odgojno-obrazovnog sustava. Kao najveće probleme izdvojili su: poteškoće s kontroliranjem ponašanja skupine, nedovoljne kompetencije odgojitelja te uvažavanje djece s teškoćama od svojih vršnjaka. Dok Espinoza i sur. (1997) te Skočić Mihić (2011) kao najveći problem navode nedovoljno stručno usavršavanje odgojitelja za rad u inkluzivnim uvjetima.

U istraživanju koje je provela Sunko (2010) odgojitelji su kao najveću prepreku naveli broj djece u skupinama, nedovoljnu kompetentnost odgojitelja, neadekvatnu potporu i podršku stručnih suradnika te neprimjeren prostor. Kako bi djeca s teškoćama mogla dobiti mogućnost adekvatno pristupiti u odgojno-obrazovne procese i time imati mogućnost zadovoljavanja svojih potreba, trebaju biti u primjerenim prostorno-materijalnim uvjetima što je i propisano Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2010, čl.8. toč.2): „U posebne odgojno-obrazovne ustanove uključuju se djeca s teškoćama ako ta ustanova ima prostorne i kadrovske uvjete za formiranje odgojno-obrazovne skupine posebnoga programa“.

Fenech i sur. (2009) navode kako na loše inkluzivne uvjete utječu niske mjesečne plaće odgojitelja, neadekvatni uvjeti i pozicioniranje odgojitelja u društveni status jer ih se smatra manje vrijednima od ostalih zanimanja zbog čega se odgojitelji udaljavaju iz svoga područja rada.

6.3. Suradnja odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika

Za uspješno provođenje inkluzije vrlo je važna i suradnja između roditelja djece s teškoćama i odgojitelja. Prema različitim istraživanjima i dokumentima, suradnja je ključna

komponenta za kvalitetan odgoj i obrazovanje djece s poremećajem iz spektra autizma (Trnka i Skočić Mihić, 2012). Bouillet (2011) zamjećuje kako odgojitelji nisu dovoljno usmjereni na partnerstvo odgojitelja s roditeljima, što utječe na dobrobit djeteta. „Uključivanju djece s teškoćama u predškolske inkluzivne programe mora prethoditi pažljiva i sistematična priprema, koja uključuje informiranje roditelja, sastav djece u skupini te pripremanje odgajatelja i ostalih subjekata koji sudjeluju u poučavanju“ (Skočić Mihić, 2011: 46). U drugom istraživanju odgojitelji su naveli da nailaze na prepreke u suradnji s roditeljima i kako „se to odnosilo na nerealna očekivanja roditelja, nezainteresiranost roditelja za aktivnosti vrtića, prezaposlenost roditelja, teškoće u komunikaciji“ (Miloš i Vrbić, 2015: 62). Potrebno je posvetiti više vremena komunikaciji s roditeljima kako bi se razvili uspješni partnerski odnosi. Trnka i Skočić Mihić (2012) u svom prikazu slučaja rada odgojitelja s djetetom iz spektra autizma navode kako odgojitelji jednom u tjednu održavaju individualne sastanke s roditeljima da bi im mogli prenijeti kako njihovo dijete napreduje, kako se ponaša u svakodnevnim situacijama i kojim se metodama koriste kako bi isto mogli primjenjivati kod kuće. Kod djece s poremećajem iz spektra autizma najvažnija je dosljednost. Zbog održavanja dosljednosti važna je izgradnja partnerskih odnosa odgojitelja i roditelja. Partnerski odnos podrazumijeva shvaćanje odgojitelja kao stručnjaka koji pruža pomoć, dok odgojitelji trebaju razumjeti da roditelji ne mogu lako prihvatiti činjenicu da im dijete ima teškoću, time samo objektivan i otvoren odnos može dovesti do napretka djeteta.

Odgoj i obrazovanje djece bi se trebao temeljiti na međusobnom poštovanju, prihvaćanju, kvalitetnoj komunikaciji i interakciji svih članova zajednice. Najbolji rad postiže se međusobnom diskusijom, nadopunjavanjem i konstantnim propitkivanjem o kvaliteti provođenja inkluzije. Uvijek treba postavljati pitanje što učiniti i na kojim kompetencijama raditi kako bi svi članovi mogli doprinijeti boljoj organizaciji odgoja i obrazovanja sve djece. Sunko (2021) ističe važnost suradnje svih članova koji su uključeni u proces odgoja i obrazovanja djeteta jer jedino ako se promjene stavovi i uvjerenja šire zajednice može se doći do inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece prema njihovim individualnim potrebama. Svaki pojedinac daje doprinos društvu svojim djelovanjem što i jest bit suradnje i međusobnog djelovanja kako bi se moglo pravovremeno i valjano odgovoriti na izazove s kojima se susreće prilikom rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Međutim, iako je sve više informacija dostupno putem internetskih izvora i dalje postoje različiti pristupi prihvaćanju djece s poremećajem iz spektra autizma. U novinskim člancima mogu se pronaći razni događaji o neprihvatanju djece s poremećajem iz spektra autizma.

Majka kojoj je na početku odgoja i obrazovanja njenog djeteta s poremećajem iz spektra autizma bilo neugodno izaći na javna mjesta zbog djetetovih zvučnih i motoričkih stereotipnih radnji, kaže kako su je ljudi gledali s čuđenjem. Također, kaže kako je dijete upisala na plivanje, ali je trebala biti s njim na treningu dok je trener bio s ostalom djecom (Pešić, 2023). Jedan svećenik je odbio pričestiti dijete s autizmom smatrajući kako dijete ne shvaća važnost sakramenta i da bi ono trebalo posebno ići na vjeronauk kako bi se moglo pripremiti za pričest (Jutarnji.hr, 2022). Čikić (2021) priča o djetetu s poremećajem iz spektra autizma koje nije primljeno u vrtić iako je dobilo preporuku kako bi za njegov razvoj bilo dobro da bude u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kao razlog ne upisivanja djeteta, odgojno-obrazovna ustanova navela je kako nema asistenta koji bi trebao raditi s njim. Iz ovih primjera možemo vidjeti kako uža zajednica još uvijek nije spremna prihvatiti djecu s teškoćama, dok neki ne znaju kako bi se ponijeli u situaciji koja im nije svakodnevna. Važna je suradnja cijele zajednice koja okružuje dijete jer ona izravno utječe na djetetovo odrastanje i na razvoj njegovih kompetencija za participiranje u društvu.

6.4. Profesionalno usavršavanje odgojitelja

Profesionalno usavršavanje omogućuje odgojiteljima da se osjećaju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama. Ako se odgojitelji osjećaju dovoljno kompetentnima, onda će sigurno inkluzija djeteta s teškoćama biti provedena u pravom smislu. Da bi odgojitelji bili u mogućnosti provoditi suvremenu praksu moraju pratiti recentnu literaturu, a u odgoju i obrazovanju kontinuirano se provode istraživanja koja omogućuju napredak sustava. Za provođenje suvremene prakse potrebno je cjeloživotno usavršavanje odgojitelja kako je navedeno i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). U provedenom istraživanju Varlier i Vuran (2006), odgojitelji su ponudili mogućnosti za napredovanje u sastavnicama inkluzivnog obrazovanja. Navode kako bi se odgojitelji trebali educirati putem tečajeva, okruglih stolova i sl. i da bi se brojka djece u pojedinačnoj sobi dnevnog boravka trebala smanjiti, a manji broj misli kako bi se trebao poboljšati individualni trud odgojitelja. Provedeno istraživanje autorice Skočić Mihić (2011) objasnilo je kako odgojitelji osjećaju bolju pripremljenost za rad s djecom s teškoćama nakon što prođu određenu vrstu edukacije. „Što su odgojitelji, koji su svakodnevno uključeni u odgoj djeteta s teškoćama u razvoju, stručno osposobljeniji o pojedinim vrstama teškoća, potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji, to je veća vjerojatnost da će razviti empatiju prema njima i ublažiti svoje strahove prema njihovu uključivanju u svoje skupine“ (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša,

2019: 46). Živimo u suvremenom svijetu gdje je tehnologija dostupna svima u bilo koje vrijeme, a upravo veliki protok informacija koristi odgojiteljima za rad i unaprjeđivanje vlastitih kompetencija i inkluzivne prakse. Međutim, s obzirom na veliku količinu informacija potrebno je kritički pristupiti informacijama s interneta i posegnuti za što raznovrsnijim izvorima kako bi mogli odrediti ono što je optimalno za kvalitetnu inkluziju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Bouillet (2011) dolazi do istog zaključka kao i Sunko (2010; 2021), navodeći da je potrebno preoblikovati koncept obrazovanja odgojitelja kako bi se stekle potrebne kompetencije za rad s djecom iz područja spektra autizma. Bouillet (2011) smatra kako se kvaliteta inkluzije ne bi trebala mjeriti s obzirom na motivaciju i želju odgojitelja, već treba biti osnovni dio ranog i predškolskog obrazovanja na što može jedino utjecati zajednica. Odgojitelji se trebaju osjećati kompetentnima zbog provođenja što kvalitetnije inkluzije, a to je jedino moguće ako se cjeloživotno stručno usavršavaju.

7. ZAKLJUČAK

Inkluzija podrazumijeva jednakopravno sudjelovanje svih članova zajednice bez obzira na njihove posebnosti i specifičnosti. Svako dijete ima pravo na sudjelovanje u odgoju i obrazovanju, a Republika Hrvatska je potpisnica Konvencije o pravima djeteta i time mora osigurati svakom djetetu pravo na jednakopravno sudjelovanje. Djeci s teškoćama, kao i svakom djetetu, treba pristupati individualno i prilagoditi prostorno-materijalno okruženje u svrhu zadovoljavanja njihovih interesa, želja i potreba kako bi se mogli cjelovito razvijati. Problem nastaje kada se djeca s teškoćama uključe u odgojno-obrazovne ustanove jer odgojitelji ne osjećaju dovoljnu kompetentnost za rad s njima. Poremećaj iz spektra autizma karakterizira socijalno odstupanje i repetitivne radnje, ali se često uz njih javljaju i drugi oblici poremećaja što svako dijete čini drugačijim i potrebno mu je pristupanje na individualan način. Da bi se odgojitelji mogli nositi s takvim situacijama, trebaju se konstantno profesionalno usavršavati i biti u korak s vremenom. Poremećaj iz spektra autizma nije u potpunosti istražen do kraja i odgojitelji bi trebali skupljati što više iskustva kako bi znali postupiti u određenim situacijama koje se stavljaju pred njih. Odgojitelji trebaju imati uvjerenje da djeca s poremećajem iz spektra autizma trebaju imati priliku za uključivanje u odgojno-obrazovne ustanove jer će odbijanjem teško napredovati i time izgubiti potrebnu podršku djeci. Iako tijekom rada nailaze na različite prepreke, važno je da imaju volju za napredovanjem. Bitno je razvijanje partnerskih odnosa s roditeljima kako bi se ostvarila podrška stručnih suradnika. Zahvaljujući tome u bilo kojem trenutku moguće je traženje pomoći i potpore u teškim situacijama. Vještine odgojitelja namijenjene radu s djecom, specifično iz područja spektra autizma, nisu dovoljno istražene, ali postoje prvi koraci kojima bi se odgojitelji mogli voditi. Važno je posvetiti dodatnu pažnju temi podrške djeci s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi se osigurala što kvalitetnija podrška. Konačno, uloga odgojitelja od velike je važnosti u stvaranju inkluzivnog okruženja koje prihvaća i podržava svu djecu, uključujući i one s poremećajem iz spektra autizma. Odgojiteljeve kompetencije ključne su za ostvarivanje prava djeteta na kvalitetan odgoj i obrazovanje te za punu participaciju u društvu.

SAŽETAK

Djeca s poremećajem iz spektra autizma (PSA) predstavljaju skupinu djece s posebnim potrebama koja se susreću s izazovima u uspostavljanju komunikacije i socijalno prihvatljivog ponašanja. Poremećaj iz spektra autizma karakterizira različita razina težine simptoma i raznolikost individualnih potreba. Treba naglasiti kako nijedno dijete s poremećajem iz spektra autizma nema jedinstvene karakteristike i potrebe. Stoga je individualizirani pristup ključan za pružanje podrške toj djeci. Važnost inkluzije djece s poremećajem iz spektra autizma uključuje stvaranje podržavajućeg i razumijevajućeg okruženja u kojem se potiče njihov socioemocionalni razvoj. Rana intervencija i podrška prvenstveno od obitelji pa zatim educiranih stručnjaka i šire zajednice temeljni su čimbenici za postizanje najboljih rezultata. Kako djeca većinu vremena provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, kraj sebe trebaju imati kompetentne odgojitelje. Unatoč problemima na koje odgojitelji svakodnevno nailaze, potrebno je da se cjeloživotno stručno usavršavaju, kako bi znali odgovoriti na potrebe djece i pružiti im što kvalitetniju podršku u odrastanju, ali i veće informiranje i obrazovanje cijele zajednice.

Ključne riječi: *djeca s teškoćama, inkluzija, podrška, vještine odgojitelja*

SUMMARY

Children with autism spectrum disorder (ASD) represent a group of children with special needs who face challenges in establishing communication and socially acceptable behavior. Autism spectrum disorder is characterized by varying levels of symptom severity and a variety of individual needs. It should be emphasized that no child with an autism spectrum disorder has unique characteristics and needs. Therefore, an individualized approach is essential to support these children. The importance of inclusion of children with autism spectrum disorder includes creating a supportive and understanding environment in which their socio-emotional development is encouraged. Early intervention and support primarily from the family and then from educated professionals and the wider community are fundamental factors for achieving the best results. As children spend most of their time in educational institutions, they should have competent educators by their side. Despite the problems that educators encounter on a daily basis, they need lifelong professional development in order to know how to respond to children's needs and provide them with the best possible support as they grow up but also greater information and education of the entire community.

Key words: *children with disabilities, inclusion, support, preschool educator's skills*

LITERATURA

1. Američka psihijatrijska udruga. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
2. Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 70(2), 293–320.
3. Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J., Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski športsko medicinski vjesnik*, 21(2), 70–82.
4. Borovec, S. i Ivšac Pavliša, J. (2021). Poremećaj iz spektra autizma iz različitih perspektiva. *Logopedija*, 11(2), 69–79.
5. Bouillet, D. (2009), Evidence-Based Practice: Persumption of Inclusive Education? U: *Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research: 3rd Scientific research symposium Curriculum of Early and Compulsory Education. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*, str. 31–42.
6. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 323–340.
7. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
8. Bratković, D. i Teodorović, B. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8 (3), 279–290.
9. Brotherson, S. (2009). Young children and the importance of play. *North Dakota. State University Fargo (NDSU Extension Service)*
10. Capanec, M., Šimleša, S. i Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra-Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203–224.
11. Čikić, M. (2021). *Unatoč pozitivnom mišljenju stručnjaka malom Leonu vrtić odbijen jer ima poteškoće: Nepravda ispravljena tek kad je u Zadar stigla reporterka potrage*. Preuzeto 16.6.2023. s <https://danas.hr/potruga/unatoc-pozitivnom-misljenju-strucnjaka-malom-leonu-vrtic-odbijen-ima-poteskoce-nepravda-ispravljena-tek-kad-je-u-zadar-stigla-reporterka-potrage-b8d1e55c-b9f4-11ec-acd5-0242ac13001c>
12. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/2008. Preuzeto 21.5.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html

13. Espinosa, L. M., Gillam, R. B., Busch, R. F. i Patterson, S. S. (1998). Evaluation of an inservice model to train child care providers about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 130–142.
14. Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of Health and Illness*, 31(7), 1011–1027.
15. Fenech, M., Waniganayake, M. i Fleet, A. (2009). More than a shortage of early childhood teachers: Looking beyond the recruitment of university qualified teachers to promote quality early childhood education and care. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 199–213.
16. Flem, A., Moen, T. i Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85–98.
17. Glumbić, N., Brojčin, B. B. i Đorđević, M. V. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1).
18. Hus, Y. i Segal, O. (2021). Challenges surrounding the diagnosis of autism in children. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 3509–3529.
19. Ivšac Pavliša, J., Jurjak, M. (2021). Osnove potpomognute komunikacije i vizualne podrške. U: J. Ivšac Pavliša (Ur.) *Potpomognuta komunikacija kao metoda rane intervencija - teorijska ishodišta i klinička praksa*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 20–29.
20. Jutarnji.hr (2022). *Svećenik odbio pričestiti dijete s autizmom: 'Ne shvaća on to. Ne možete se igrati sa svetim stvarima'*. Preuzeto 15.6.2023. s <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/svecenik-odbio-pricestiti-dijete-s-autizmom-ne-shvaca-on-to-ne-mozete-se-igrati-sa-svetim-stvarima-15263176>
21. Kobešćak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U Dulčić, A., Pospiš, M.(ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 27–29.
22. Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto 20.5.2023. s https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

23. Vandell, D. i Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Vol. 78). University of Wisconsin--Madison, Institute for Research on Poverty.
24. Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., i Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 547–555.
25. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), 72–86
26. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 60–63.
27. Ministarstvo znanosti i obrazovanja – MZO (2017). Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%20C4%87a%20djece%20i%20u%20C4%8Denika%20s%20te%20C5%A1ko%20C4%87ama.pdf>
28. Naber, F. B. i sur. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 857–866.
29. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Ministarstvo za znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.
30. Pešić, A. (2023). *Majka autističnog djeteta: Nekad se čudno smije, nekad pleše gdje ne treba, jako je spontan, ali su ta djeca zaista posebna i trebate ih samo pokušati razumjeti*. Preuzeto 16.6.2023. s <https://dalmatinskiportal.hr/vijesti/majka-autisticnog-djeteta--nekad-se-cudno-smije--nekad-plese-gdje-ne-treba--jako-je-spontan--ali-su-ta-djeca-zaista-posebna-i-trebate-ih-samo-pokusati-razumjeti/163109>
31. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/2015. Preuzeto 20.5.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
32. Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Unpublished Doctoral*

- dissertation). University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia. URL: https://bib.irb.hr/datoteka/537386.sve_doktorak_fin.doc
33. Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 59(1.), 113–126.
 34. Sunko, E. (2021). *Aporije djece s teškoćama u razvoju: društveni odnosi i odgojno obrazovni modeli*. Split, Filozofski fakultet u Splitu.
 35. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40–52.
 36. Trnka, V. i 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.
 37. Valenčić Štemberger, A. (2021). Važnost i uloga igre kod djece s autizmom. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 5(5), 33–48.
 38. Varlier, G. i Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 578–585.
 39. Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K. i DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers: Integrated Play Groups Model. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.
 40. Zachor, D. A. i Ben-Itzhak, E. (2017). Variables affecting outcome of early intervention in autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Neurology*, 15(03), 129–133.
 41. Zovko, G. (1999). Invalidi i društvo. *Revija za socijalnu politiku*, 6 (2), 105–117

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nina Buljubašić, kao pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 6.7.2023.

Potpis

Nina Buljubašić

Izjava o pohrani završnog rada u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Nina Buljubašić

Naslov rada: Kompetencije odgojitelja za inkluziju djeteta s poremećajem iz spektra autizma u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Vrsta rada: Završni rad

Mentor/ica rada: izv. prof. dr. sc. Esmeralda Sunko

Komentor/ica rada: Vedrana Vučković, pred.

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv. prof. dr. sc. Ivana Visković, izv. prof. dr. sc. Esmeralda Sunko, Vedrana Vučković, pred.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog završnog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 6.7.2023.

Potpis studenta/studentice: Nina Buljubašić

IZJAVA O LEKTURI

Ja, Josipa Braica, mag. educ. philol. croat. izjavljujem da je rad naslova
“Kompetencije odgojitelja za inkluziju djeteta s poremećajem iz spektra autizma u
ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja” autora/ice Nine
Buljubašić lektoriran prema pravilima hrvatskoga jezika.

Datum

27.6.2023.

Potpis lektora

Josipa Braica