

# ODGAJATELJ U RADU S DJETETOM S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA – PRIKAZ SLUČAJA IZ PERSPEKTIVE STUDENTA

VEDRANA TRNKA  
SANJA SKOČIĆ MIHIĆ  
Učiteljski fakultet u Rijeci

UDK: 616.895-053.2:373.2  
Stručni članak  
*Professional article*

Primljeno  
: 2012-6-13  
*Received*

## **SAŽETAK**

*Posljednjih je godina značajno veći broj djece s poremećajima iz autističnog spektra uključen u redovni predškolski sustav. Kompetencije za rad s ovom djecom odgajatelji stječu u okviru prediplomske edukacije kroz jedan obvezni kolegij te stručnim usavršavanjem.*

*U ovom radu dan je prikaz odgajatelja u radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra uključenim u posebnu skupinu redovnog dječjeg vrtića iz perspektive studenta. Rad uključuje osnovne podatke o djetetu, obrazovne pristupe i intervencije odgajatelja u dnevnim aktivnostima.*

*Nema mnogo prikaza slučaja i primjera dobre prakse o radu s djecom s teškoćama u redovnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj literaturi, a naročito iz perspektive studenta. Ovaj rad demonstrira neposrednu aktivnost studenta u promatranju inkluzivne prakse i priliku za stjecanje osnovnih znanja o osobitostima djece s poremećajima iz autističnog spektra i obrazovnih pristupa koji se koriste za njihovo napredovanje.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *djeca s poremećajima iz autističnog spektra, odgajatelj, postupci poučavanja, prikaz slučaja, student*

## **1. UVOD**

Uključivanje djece s poremećajima iz autističnog spektra u Hrvatskoj u redovne predškolske ustanove moguće je kroz dva organizacijska oblika: u redovnim i posebnim skupinama. U oba slučaja većinu odgojno-obrazovnog rada provode odgajatelji koji ne moraju nužno imati dodatne kompetencije za rad s ovom djecom. Međutim, ako je dijete s poremećajima iz autističnog spektra uključeno u redovne i posebne skupine, odgajatelj se treba dodatno educirati. On time ne stječe kompetencije edukacijsko - rehabilitacijskog stručnjaka već povećava opseg svojih kompetencija potrebnih u inkluzivnoj praksi. Mnoga istraživanja ukazuju kako je upravo odgajatelj ključni čimbenik

uključivanja djece s teškoćama (Skočić Mihić, 2011.) odnosno da je najveća odgovornost na njima. Stoga se u identifikaciji prepreka i facilitatora uspješnom uključivanju djece s teškoćama navode stavovi i kompetencije odgajatelja i učitelja kao izvora podrške (Hodkinson, 2005.).

Svaki student tijekom formalnog obrazovanja za odgajatelje stječe tek bazične kompetencije za rad s djecom s teškoćama (ETF, 2009., Michailakis, Reich, 2009.; prema Šakotić i Veljić, 2010., Skočić Mihić, 2011.). "Razvoj kompetencija odgajatelja i učitelja za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u većini je zemalja vrlo aktualno pitanje koje još uvijek nema univerzalne odgovore" (Bouillet, 2008, str. 38). Odgajatelji i učitelji se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za tu profesionalnu ulogu, što upućuje na zaključak o potrebi znatnih promjena u obrazovnom kurikulumu ovih stručnjaka (Skočić Mihić, 2011., Bouillet, 2008.). Conderman i Johnston-Rodriguez (2009.). Također naglašavaju kako glavna odgovornost u oblikovanju stava i vještina potrebnih za inkluziju i suradnju leži na programima pripreme (preddiplomskoj edukaciji) i kako bi oni trebali preuzeti vodeću ulogu u pripremi učitelja/odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Ističe se iznimna vrijednost praktičnog rada i vježbi u formalnom obrazovanju odgajatelja. Za vještine ukorijenjene na dobroj praksi, odgajatelji početnici trebaju stjecati praktična iskustva i biti mentorirani od kvalificiranih odgajatelja i supervizirani od sveučilišnih profesora (National Commission on Teaching and America's Future, 1996.; prema Conderman, Johnston-Rodriguez, 2009.). Slijedom navedenog, te činjenicom nedostatka prikaza slučajeva dobre prakse u stručnoj hrvatskoj literaturi, a posebice iz perspektive studenata, smatra se vrijednim prikazati važnost neposrednog iskustva dobre prakse kao i angažiranosti studenta.

## 2. O AUTIZMU UKRATKO

Da bi se moglo kvalitetno raditi s djecom s poremećajima iz autističnog spektra bitno je i poznavati ovu razvojnu teškoću. U grupi poremećaja iz autističnog spektra razlikujemo pet vrsta poremećaja: autizam, dezintegrativni poremećaj djetinjstva, Rettov poremećaj, nespecifično razvojno-pervazivni poremećaj i Aspergerov poremećaj. Autizam je primarni poremećaj iz autističnog spektra (DSM-IV dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, 1998.). Jačina poremećaja može varirati, ali kod svih su prisutne teškoće u području socijalizacije, raspona ponašanja, interesa te komunikacije (Ozonoff i Cathcart, 1998.).

Ni jedna teorija ne objašnjava poremećaj u potpunosti, već samo neke njegove dijelove, a može biti prisutan u različitim kombinacijama. Zbog toga će se teško ili gotovo nikako naći dva ista pojedinca. U mozgovima djece s

poremećajima iz autističnog spektra uočene su strukturalne i funkcionalne razlike od mozgov djece tipičnog razvoja te oni ne razumiju socijalne situacije (Poučavanje učenika s autizmom, 2008.). Ne mogu pratiti višestruke upute jer one podrazumijevaju neverbalnu komunikaciju i procesuiranje govora koji većina djece ne upotrebljava i ne razumije. To su vrlo kritična područja kod osoba s poremećajima iz autističnog spektra te zbog toga možemo reći da žive u dva svijeta: 'svom svijetu' i 'vanjskom svijetu' koji im je potpuno nerazumljiv (Poučavanje učenika s autizmom, 2008., Andrešić i Domladovac, 2009.). U testovima inteligencije u kojima se ispituje govor djeca s poremećajima iz autističnog spektra postižu znatno lošije rezultate, dok daleko bolje rezultate postižu na neverbalnim testovima, kao što su zadatci pridruživanja po sličnosti, slaganja slagalica i slično (Nikolić i Begovac, 2000.).

Moguće ih je motivirati za suradnju te postižu prosječne i nadprosječne rezultate, a velik broj djece s poremećajima iz autističnog spektra razvije posebne sposobnosti, tj. talente kao što je talent za matematiku, glazbu, slikanje itd. (Nikolić i Begovac, 2000). Veoma je bitno napomenuti da se upornim i dugotrajnim učenjem i dosljednošću mogu postići zamjetno dobri rezultati u osamostaljivanju, socijalizaciji i uključivanju djece u prirodnu životnu sredinu u čemu i odgajatelji imaju jako veliku ulogu.

### 3. PRIKAZ SLUČAJA

Dijete A.B. ima teškoće socijalne komunikacije i poremećaj iz autističnog spektra, zaostaje u kognitivnom razvoju, psihomotornom, socio-emocionalnom, govornom, senzornom.

Dječak ima pet godina, živi s roditeljima u obiteljskom domu i jedina je. Upisan je u posebnu odgojnu skupinu zbog poremećaja iz autističnog spektra, s još četiri dječaka, u Dječjem vrtiću Bajka. U skupini boravi četiri sata svaki dan. S dječakom svakodnevno rade odgajatelj i defektolog te jednom tjedno ima pomoć pedagoga i logopeda. U odgojnoj skupini s njim rade na socijalizaciji, poticanju samostalnosti, razvijanju pojma o sebi. U posebnoj skupini može se boraviti maksimalno dvije godine nakon čega se dijete s poremećajima iz autističnog spektra uključuje u redovnu skupinu ili u specijaliziranu ustanovu.

A.B. roditelji su prvi uočili da zaostaje na nekim područjima. Slijedi prikaz razvoja navedenog dječaka prema pojedinim razvojnim područjima potkrijepljen spoznajama iz literature.

#### ***Psihomotorni razvoj***

U psihomotornom razvoju dijete zaostaje, otežan je motorički razvoj, iako se autizam ne povezuje s motoričkim oštećenjima (Wenar, 2003.). Zbog

disfunkcije u senzornom procesiranju vizualno je hiposenzibilan, tj. vizualni sustav mu je premalo osjetljiv, pa ne uočava predmete koji se nalaze ispred njega, npr. dok trči, informacija o tome da se ispred njega nalazi predmet ne dolazi brzo do mozga te se spotiče o predmet (mnogi bi rekli da se radi o hiperaktivnosti), a otežana je i fina motorika (crtanje, pisanje, prebacivanje kamenčića iz jedne posudice u drugu...)

### ***Govorno-jezični razvoj***

Prisutne su teškoće u govorno-jezičnom razvoju i funkcionalne smetnje u centru za sluh. A.B. odgođeno razumije što mu drugi žele reći, a na verbalnu uputu u početku reagira kao da ju ne razumije ili ne čuje. Govor i jednostavne upute razumije ako mu se dovoljno puta ponove. Ne razumije složene poruke, pa mu stalno treba objašnjavati postupke i voditi ga. Govor je osebujan i uvelike se razlikuje od govora djece tipičnog razvoja. Zna reći što želi, za sebe govori u trećem licu. Izražava se jednom ili dvije riječi, a ponekad i neverbalno (uzme odgajateljicu za ruku te ju odvede do određenog mjesta kako bi shvatila što on želi).

Teže shvaća mimiku i geste drugih ljudi. U djece s poremećajem iz autističnog spektra neverbalna komunikacija je teško ostvariva jer njihov izraz lica često ne pristaje uz intonaciju odnosno njihove geste nisu u skladu s govorom koji je sam po sebi podosta oštećen (Baron-Cohen i Bolton, 2000.).

### ***Kognitivni razvoj***

A.B. zaostaje na području kognitivnog razvoja, djelomično je svjestan sebe. Postoje teškoće u području kreativnosti, planiranju, organiziranju i rješavanju problema ukoliko nije motiviran ili su mu oni nametnuti. Često se mentalna retardacija definira kao popratna teškoća autizmu, no to ne mora nužno tako biti. Djeca s poremećajima iz autističnog spektra shvaćaju što drugi vide, ukoliko ih se pita "U što gledam?", ali im je teško shvatiti misli drugih ljudi. Ne mogu procijeniti mišljenja drugih ljudi, niti razumjeti tuđa mišljenja (Baron-Cohen i Bolton, 2000.). Oni primaju informacije, ali ih teško povezuju s ranijim iskustvom (Wenar, 2003.).

Jake strane: Neverbalno komunicira s odgajateljicom i shvaća uzročno-posljedične odnose. Primjerice, tri znaka osmijeh nakon dobro obavljenih zadataka znače nagradu. A.B. ponekad namjesti tri znaka osmijeha i pita za nagradu, iako nije prethodno napravio aktivnost. Zna neverbalno pokazati osjećaje sreće; kada je sretan, smije se i raduje, a kada nije. lice postaje tužno i nezadovoljno.

### ***Socio-emocionalni razvoj***

Djeca s poremećajima iz autističnog spektra najviše su pogođena u ovom aspektu razvoja, koje se očituje kao djetetova nesposobnost za

uspostavljanjem društvenog odnosa s drugim ljudima i djecom. Postoji čitav niz teškoća koje se javljaju na području socio-emocionalnog razvoja: ravnodušnost prema drugima koja se očituje po tome što dijete s poremećajima iz autističnog spektra kao da živi samo sa sobom; pomanjkanje pažnje prema ljudima, što znači da ih potpuno ignorira i okreće se prema stvarima koje su mu zanimljive (Baron-Cohen i Bolton, 2000.).

A.B. ima teškoće pri uspostavljanju odnosa i ne razumije socijalne situacije. Igra se u blizini druge djece, ali ne sudjeluje u igri zajedno s njima. U igri lovice trči za drugom djecom jer mu je to interesantno, ali "ne ulovi" dijete za kojim trči, jer ne razumije smisao igre. Socijalno područje veoma je važno pa dijete koje ne savlada vještine koje su mu potrebne za sudjelovanje u prirodnom socijalnom okruženju, odlazi u posebnu ustanovu. Kako postaju starija, djeca s poremećajem iz autističnog spektra sve se više otvaraju i "doživljavaju" druge ljude, no nedostatak primjerenog ponašanja i reagiranja u društvenim odnosima često se ne mijenja (Baron-Cohen i Bolton, 2000.).

### **Ponavljajući obrasci ponašanja**

U dječaka A.B. reducirali su se ponavljajući obrasci ponašanja, tako da ih gotovo i nema.

Wenar ističe, kako osobe s poremećajima iz autističnog spektra pokazuju različite oblike ograničenih, opetovanih i stereotipnih modela ponašanja, aktivnosti i zanimanja kao što je izrazita zaokupljenost jednom ili više stereotipnih i ograničenih modela zanimanja koji su nenormalni po svom intenzitetu ili sadržaju. Također, stereotipije definira kao kretnje koje nemaju svrhu poput vrćenja kotača, lupkanje rukama i slično, a kompulzivno ponašanje kao slaganje objekata po određenom redu koje se odvija namjerno i po pravilima. Jednolikost se očituje kao otpor prema promjeni, na primjer, dijete odbija premještanje pokućstva ili da ga se prekine u određenoj radnji. Može se dogoditi da dijete želi jesti uvijek iz istog tanjura, da se isto odijeva, a stupanj intenziteta ove potrebe očituje se u njegovoj rigidnosti, ali i djetetovoj panici i srdžbi kad se okolina i najmanje promjeni. Obično se pridržava i specifičnih, nefunkcionalnih postupaka ili rituala koji predstavlja izvođenje dnevnih aktivnosti uvijek istim redom. Još jedno veoma ograničavajuće ponašanje je stalna zaokupljenost jednom igračkom, ili dijelom neke igračke. Ono se može satima igrati s njom, a da pritom ne obrati pozornost ni na što drugo (Wenar, 2003.).

Svakodnevni dosljedan odgojno-obrazovni i rehabilitacijski rad utjecao je na značajan napredak A.B. u svim područjima, te će sljedeće godine biti uključen u redovnu skupinu.

## 4. ODGAJATELJ U RADU S DJETETOM S AUTIZMOM

Odgajateljica ove skupine educirala se za rad s djecom s poremećajima iz autističnog spektra. Sudjelovala je na različitim seminarima o radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra, kao što su seminari o prepoznavanju i odstupanju u komunikaciji i jezično-govornom razvoju, o senzorno-integracijskim tretmanima. Surađuje sa stručnim timom i profesorima s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu. Položila je tečaj za znakovni jezik za dojenčad. Njime potiče djecu s poremećajima iz autističnog spektra na otkrivanje značenja jezika, što je samo usputni korak prema govornoj komunikaciji, a predstavlja veliki doprinos za djecu kojoj govor nije dovoljno razvijen (Baron-Cohen i Bolton, 2000.). Uz mnoge edukacije odgajateljica i sama drži radionice i predavanja o djeci s poremećajima iz autističnog spektra.

### 4.1. Organizacija prostora i materijala

Odgajatelji su organizirali prostor tako da je pregledan, strukturiran, vizualno i po obilježjima tematski odijeljen. Jasno je što se u kojem dijelu sobe nalazi, nije pretrpano. Igračke su posložene, sortirane u kutije sa slikom koja simbolizira što se nalazi u kutiji. Neki predmeti koje dijete osobito voli nalaze se na polici izvan njegova dosega i služe kao materijalna nagrada, tj. potkrepljenje za primjereno ponašanje. Zidovi su neutralne boje. Veoma je bitno naglasiti koliko je važna organizacija prostora i kako ona utječe na djecu s poremećajima iz autističnog spektra, jer oni imaju snažan osjećaj reda i redovitosti te paničan strah od promjena. Teško im je predvidjeti što će se dogoditi, a naročito ukoliko se promijeni njihova uobičajena rutina koja im daje sigurnost (Christie i sur., 2009.).

### 4.2. Postupci odgajatelja

#### 4.2.1. Vizualna podrška/Komunikacija PECS sustavom

PECS metoda (The Picture Exchange Communication System). Sistem komuniciranja zamjenom slika (PECS) je jedinstvena dopunska metoda koja služi za učenje djelotvorne komunikacije (Rajnović, 2001.).

U skupini u kojoj boravi A.B. na jasno vidljivom mjestu, u ravnini očiju, nalazi se raspored dnevnih aktivnosti u slikama. Slika prikazuje aktivnost koju dijete treba izvršiti, a kada se aktivnost odradi, dijete sličicu s obavljenom aktivnošću skida s panoa. Na kraju, nakon svih obavljenih aktivnosti toga dana, nalazi se sličica koja predstavlja nagradu odnosno potkrepljenje.

Kod ulaznih vrata odgajateljica je na zid stavila kućicu na koju dijete svaki dan kada dođe u skupinu stavlja svoju sliku koju skida i sprema u kutiju kada odlazi kući. U kupaonici se također na zidu nalaze sličice pranja ruku koje

opisuju korake pranja ruku (prvo otvorimo vodu, zatim uzmemo sapun, nasapunamo ruke, isperemo ruke, zatvorimo vodu i obrišemo ruke). U garderobi su vizualne upute kako obuti tenisice ili obući jaknu. Vizualna potkrepljenja omogućuju djeci s poremećajima iz autističnog spektra da se usredotoče na poruku jer se njima služe kada i koliko im treba. Usmene informacije su prolazne, pa kada se jednom izgovori poruka više nije dostupna te mogu biti veoma zbunjujuće jer je djeca s poremećajima iz autističnog spektra ne mogu pratiti (Poučavanje učenika s autizmom, 2008.).

Vizualne poticaje moguće je primijeniti za organiziranje aktivnosti učenika (dnevni raspored, ploče s izborom aktivnosti), za osiguravanje pravila ili uputa za dijete (kako oprati ruke, kako oguliti bananu, kako obući jaknu), za poticanje primjerenog ponašanja i mnoge druge.

### ***Nagrada***

Za nagrađivanje djeteta s poremećajima iz autističnog spektra socijalno utemeljene posljedice nisu toliko utjecajne kao jasne (opipljive) nagrade (Rajnović, 2001.). U početku se dijete nagrađuje materijalnom nagradom kao što je omiljena igračka za svako ponašanje koje mu je teško u slučaju da socijalnu nagradu ne razumije. Kada dijete usvoji vizualne upute, materijalna se nagrada uparuje sa socijalnom te se djetetu daje nagrada (omiljena igračka) uz glasno i razgovijetno izgovaranje riječi 'bravo'. Nakon toga se povećanjem zahtjeva i njihovim izvršavanjem materijalna nagrada smanjuje, pa ukida te ostaje samo socijalna. Bitno je uputiti konkretnu pohvalu tijekom učenja za točno određeno ponašanje, pa ćemo npr. reći: "A.B., lijepo si nacrtao ovu kuću", što će dijete čuti i usvojiti budući da djeca s poremećajima iz autističnog spektra mogu nešto naučiti na temelju samo jednog pokušaja (Poučavanje učenika s autizmom, 2008.).

A.B. ima teškoće sjediti u krugu dok djeca pjevaju. Svaki puta kada sjedne u krug bar na dvije sekunde dobije znak osmijeh, kada skupi tri znaka dobiva nagradu. Kada usvoji jedan oblik ponašanja, zahtjevi se postupno povećavaju te dijete sjedi dok ne prođe cijela jedna pjesmica, pa dvije, pa tri, sve dok nije sposobno aktivno sudjelovati u aktivnosti.

### ***4.2.2. ABA metoda***

Metoda rada ABA (Applied Behavior Analysis) primjenjuje se u radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra za razvijanje mnogih kognitivnih, socijalnih i motoričkih vještina. Provođi ju defektolog individualno sa svakim djetetom, pri čemu se svi složeni zadatci strukturiraju u manje koje dijete u koracima rješava. Kada dijete usvoji zadatak, nagrađuje ga se pa će ono to ponašanje češće i primjenjivati (Rajnović, 2001.).

Odgajatelj provodi senzorno manipulativne igre za razvoj fine motorike s jasnim pravilima, npr. zadatak je kamenčiće iz lijeve posudice hvataljkom

prebaciti u desnu, jedan po jedan. Sličica s tim posudicama nalazi se na panou s djetetovim rasporedom te on uzima sličicu, odlazi do mjesta gdje se nalazi zadatak, uzima ga te zajedno sa sličicom i posudama sjeda za stol i rješava. Jasno strukturiran zadatak može biti i crtanje. Primjerice, odgajatelj nacrtava automobil a dijete docrta kotače i time je uspješno obavilo zadatak. Sljedeći korak je simbolička funkcionalna igra gdje dijete usvaja i jezik, pri čemu se za istu radnju svaki puta koristi ista fraza. Primjer, kažemo mu: 'Idemo jesti' i posjedujemo ga za stol nakon čega uzimamo lutku te ponavljamo rečenicu: 'Idemo jesti' i posjedamo lutku. Dijete shvaća značenje rečenice 'idemo jesti'.

#### **4.2.3. Postupci hranjenja**

Izborljivost hrane prisutna je u djece s poremećajima iz autističnog spektra. Oni jedu samo određenu hranu koju mogu birati, npr. prema boji (jedu samo crvenkastu ili zelenu), a ne prema okusu. Ako mu se ne udovolji zahtjevima, u stanju je ne jesti jedan ili više dana (Nikolić i Begovac, 2000.).

Postupak hranjenja odgajatelji u ovoj skupini realiziraju u nekoliko koraka. Prvi korak je naučiti dijete sjediti za stolom (uvježbavaju se vještine mirnog sjedenja za stolom tijekom obroka), a ne inzistira se na konzumiranju hrane. Odgajatelj će uzeti dijete za ruku i posjesti ga, pohvaliti i dati mu znak osmijeh. Kasnije će dijete već samoinicijativno sjediti za stol kada vidi da je došao ručak. Kada usvoji sjedenje u drugom koraku te kada želi ustati, mora reći 'gotovo' i dobiva znak osmijeh. U trećem koraku mora pojesti jedan zalogaj hrane. U slijedećim se povećava količina konzumirane hrane, dok dijete ne nauči pojesti obrok hrane za stolom na prikladan način.

A.B. je trenutno u fazi kada može sjesti, pojesti malo juhe i kruha, kaže 'gotovo', i ustaje.

#### **4.2.4. Prilagođavanje postupaka senzoričkim potrebama djece**

Prevalencija teškoća senzoričke integracije prisutna je u 80 do 90% djece s poremećajima iz autističnog spektra (Scaaf i sur., 2012.). Odgajatelj svakodnevnim radom s djecom s poremećajima iz autističnog spektra svoj komunikacijski i odgojni stil prilagođava djetetovim senzoričkim potrebama. Djetetu pruža mnogo vizualnih i proprioceptivnih podražaja, tj. omogućava im puno kretanja i dinamičnih aktivnosti. Dijete se lakše usmjerava ukoliko je zadovoljena njegova potreba za podražajima, pa je moguće ciljano i usmjereno djelovati jer nema samostimulacijskih nesvrhovitih ponašanja. Aktivnosti smišljene za A.B. moraju imati ciljeve u kojima se on osjeća uspješno, a da istovremeno zadovoljava potrebu za kretanjem odnosno manje onih statičnih za stolom.

Za razvoj njegovih senzoričkih potreba osiguravaju se aktivnosti u prostoru (skakanje, bacanje). Odgajateljica često u skupini slaže poligon prepreka s povlačenjem ili hodanjem po spužvama. On se penje i skače s



tobogana u bazen s lopticama, ali sve kroz neku priču, npr. Tko sve skače u more? Morski pas, pa morski konjić, tuljan, dupin, morž. To su životinje koje A.B. voli, zna ih nabrojiti, voli ih glumiti pa se one koriste za motivaciju.

Pojačano se potiču i vestibularni podražaji. A.B. ima disfunkciju u senzornom procesiranju te ukoliko dijete trči, odgajatelj stane, kaže mu 'stoj' i 'daj pet' te pruži dlan. Dijete u toj brzini uočava da se nešto/netko nalazi ispred njega, te se uči pravovremeno i refleksno reagirati. Također je veoma bitno naglasiti da ni jedna metoda poučavanja djece s poremećajima iz autističnog spektra nije djelotvorna u sve djece, nisu vidljivi isti rezultati jer se sva djeca međusobno znatno razlikuju po načinu učenja, razvoju socijalnih vještina i komuniciranju te je i planiranje odgojno-obrazovnog rada za tu djecu veoma složeno (Poučavanje učenika s autizmom, 2008.).

#### **4.2.5. Postupci odgajatelja za poticanje socijalnog uključivanja**

Igra je najbitniji faktor u životu svakog djeteta jer s njom stječe nova znanja, upoznaje svijet koji ga okružuje, oplemenjuje ga, razveseljava i utječe na djetetov cjelokupni razvoj (Slunjski, 2008.). Dijete s poremećajima iz autističnog spektra manifestira teškoće u istraživačkim, nesimboličkim i simboličkim igrama (Lieberman i Yoder, 2012.) te se igra na drugačiji način od djece tipičnog razvoja. Uglavnom se ne igra s drugom djecom, već samo sa sobom, stereotipno, i to najčešće s predmetima i dijelovima koji nisu za igru. Te igre nisu maštovite, složene, a ni smislene. Oni su zaokupljeni stereotipnim igrama, ne žele nikakvu drugu korisnu aktivnost, ne interesiraju ih društvene igre, a vjerojatno i ne razumiju pravila (Nikolić i Begovac, 2000.). Bitno je naglasiti da djeca s poremećajima iz autističnog spektra sve radnje moraju naučiti izolirano pa generaliziraju s djecom. Sve igre moraju biti poučne da dijete s poremećajima iz autističnog spektra s njima može vježbati izmjenu reda u nekim aktivnostima koje voli, npr. spuštanje niz tobogan, umetaljke, slagalice (po načelu 'sad ti', 'sad on'), mogu graditi nešto s izmjenom reda (toranj, prugu...). Njihove igre moraju biti predvidivo sekvencionirane, pa se polako nadograđuju kada se generalizira naučena vještina, npr. rade se kolači u pijesku (prvo će napuniti kanticu pijeskom, potapšati, okrenuti i 'svi papaju kolače', pri čemu će se koristiti razne posude), mogu raditi stube od kocaka i slično (Baron-Cohen i Bolton, 2000.). Prije ulaska u redovnu skupinu koristi se i bihevioralna terapija koja je idealna za usvajanje poželjnih obrazaca ponašanja, a napuštanje nepoželjnih. Njome se potiče govorna komunikacija i razvoj govornog jezika, socijalna interakcija i komunikacija, a uklanjaju se ispadi bijesa, samoozljeđivanje, stereotipija i agresivno ponašanje (Remschmidt, 2009.).

Ulazak u redovnu odgojno-obrazovnu skupinu djetetu s poremećajima iz autističnog spektra može predstavljati veliki šok, što dovodi do još većih pogoršanja socijalnih interakcija jer oni nisu navikli na velik broj djece, buku,

kaotičnost i ne razumiju njihove navike (Baron-Cohen i Bolton, 2000.). Budući da je u Dječjem vrtiću Bajka u Zagrebu svaki petak 'Dan otvorenih vrata' sva djeca mogu odlaziti u ostale skupine.

A.B. jako voli biti među djecom, ne igra se s njima samoinicijativno, ali voli sjesti s njima na strunjaču i gledati crtić. Dijete s poremećajima iz autističnog spektra teško razumije složene jezične konstrukcije, pa postoje teškoće u igri s vršnjacima koji su verbalni i maštoviti. Dijete s poremećajima iz autističnog spektra bolje će napredovati u redovnoj skupini, ali im je potrebno pružiti, kada god je to moguće, mnogo prilika za druženje s drugom djecom. Takav način rada pozitivan je i za djecu tipičnog razvoja jer uče razumjeti djecu s teškoćama u razvoju, pomagati im, razvijaju toleranciju, strpljenje (Baron-Cohen i Bolton, 2000.), potiče se razvoj svijesti te razumijevanje posebnih potreba djece s autizmom (Bouillet, 2010.).

#### **4.2.6. Suradnja s roditeljima**

Različita istraživanja (Guldborg, 2010) i dokumenti (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008.) ukazuju da je suradnja roditelja i odgajatelja temeljni element u odgoju i obrazovanju djece s poremećajima iz autističnog spektra. Obitelj predstavlja društvenu zajednicu u malom, proces djetetove socijalizacije te je prvi i najvažniji činitelj u razvoju djeteta (Bezuk-Jakovina, 2002.). Odgajatelj jednom tjedno održava individualne informacije za roditelje djeteta s poremećajima iz autističnog spektra. Na tim informacijama odgajatelj ukazuje roditeljima na djetetov napredak, na obrazovne pristupe koje se primjenjuju u radu te daje savjete što činiti kod kuće. Veoma je bitna međusobna suradnja s roditeljima i obostrano poštivanje kako bi obje strane od djeteta zahtijevale isto. Roditelji trebaju biti svjesni da su odgajatelji stručnjaci i da su tu prvenstveno zbog djeteta. S druge strane, odgajatelj mora biti svjestan da je roditeljima možda teško prihvatiti djetetovu teškoću. U iskrenom i otvorenom odnosu između odgajatelja i roditelja zajednički se dolazi do novih, kreativnih rješenja. Svakom roditelju je njegovo dijete najvažnije, te roditeljima treba pristupiti kao partnerima, a djeci kao njihovom najvećem blagu (Bezuk-Jakovina, 2002.).

## **5. SURADNJA S OSTALIM STRUČNJACIMA**

Kontinuirana je suradnja sa stručnjacima s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji jednom mjesečno posjećuju skupinu i prate napredak djeteta. Oni, također, imaju važnu ulogu pri upisu djeteta s poremećajima iz autističnog spektra u vrtić i predlažu redovnu ili posebnu skupinu na temelju dijagnostičkog postupka i procjene.

Na početku rada s djecom s poremećajima iz autističnog spektra odgajateljica će najviše informacija dobiti od članova stručnog tima. Svaki tjedan jedan član stručnoga tima dolazi u vrtić i neko vrijeme boravi u skupini. On promatra odgajatelja, djecu i njihov napredak. U skupini s odgajateljicom je i defektologinja koja svakodnevno radi sa svakim djetetom. S njom se odgajateljica konzultira o postavljanju ciljeva za svako dijete, informira se na koji način može ublažiti neku teškoću ili spriječiti da ne dođe do nove teškoće. Logoped prati komunikacijsku razinu djece s poremećajima iz autističnog spektra te savjetuje odgajateljicu na koji bi način mogla raditi s pojedinim djetetom. Vrlo često održavaju se informativni sastanci između odgajateljice koja radi u redovnoj skupini i stručnog tima. Na tim sastancima oni zajednički proučavaju svako dijete pojedinačno, zapažaju napreduje li te u kojim područjima pokazuje najbolje rezultate. Osoba s kojom je odgajateljica najčešće u kontaktu je domar. On joj pomaže u realizaciji njezinih vizija oko izgleda prostora: radi ploče na kojima se nalazi raspored aktivnosti za djecu, ljuljačke, dodatne police, tj. sve čega se odgajateljica dosjeti da bi moglo biti korisno.

## 6. ZAKLJUČAK

Zadnje desetljeće karakterizira veća uključenost djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove koja podrazumijeva osposobljenost odgajatelja za rad u inkluzivnim skupinama. Trenutno se može konstatirati da odgajatelji kompetencije za rad s djecom s teškoćama stječu manjim dijelom u dodiplomskoj edukaciji, a većim djelom tijekom neposrednog rada i uz stručno usavršavanje.

Kompetentnost odgajatelja za rad s djecom s poremećajima iz autističnog spektra u inkluzivnim skupinama, prije svega, podrazumijeva osnovnu razinu poznavanja osobitosti ove djece. Ta se djeca razlikuju međusobno te je gotovo nemoguće pronaći dvije osobe s istom vrstom teškoće iz autističnog spektra. Stoga odgajateljica u radu s ovom djecom ne polazi od jedne unificirane metode, već koristi različite obrazovne pristupe navedene u ovom radu, a oni ovise o potrebama pojedinog djeteta.

Da bi odgajatelj uopće mogao isplanirati rad s djetetom s autizmom mora ga prvo upoznati i posavjetovati se s roditeljima i stručnim timom. Isto tako mora biti spreman na cjeloživotno učenje, jer je svaka osoba kod koje su prisutne teškoće iz autističnog spektra individua za sebe (svako dijete zahtijeva drugačiji obrazovni pristup, metode rada i drugačije zadatke). Pri kreiranju zadataka odgajateljica kreće od onih najjednostavnijih, ali pri tome vodi računa i o djetetovim interesima, dobi te o njegovim mogućnostima. U radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra veoma je bitno uvijek imati ista smisljena pravila. Odgajatelj treba da bude dosljedan i jasno zahtijevati od djeteta da čini

ono što može, tj. i ustrajati dok ono to ne napravi. Na kraju je potrebno nagradom potkrijepiti svaki uspješni pokušaj. Dijete s poremećajima iz autističnog spektra svaki dan treba da ima jasno strukturiran i unaprijed isplaniran raspored koji obuhvaća aktivnosti koje će utjecati na njegov razvoj (ništa nije besmisleno).

U djece s poremećajima iz autističnog spektra veoma je bitno biti strpljiv i najčešće osigurati dosta vremena kako bi dijete obavilo zadani zadatak. Dijete stalno treba upućivati na ono što radi, voditi ga i objašnjavati mu. Najbitnije je naglasiti da su djeca s poremećajima iz autističnog spektra djeca kao i sva druga, a dosljednim i pravovremenim radom s djecom na socijalizaciji, poticanju govora, kretanja i samostalnog rješavanja zadataka rezultat ne će izostati.

U ovom radu dan je prikaz važnosti neposrednog iskustva dobre prakse kao i angažiranosti studenta. Prikazan je način spoznaje kako se pravovremenim djelovanjem, dosljednim i kontinuiranim radom može utjecati na razvoj djeteta s poremećajima iz autističnog spektra i njegov napredak na svim razvojnim područjima.

## LITERATURA

- Andrešić, D., Domladovac, S. (2009), Najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Hrvatsko logopedsko društvo, Sekcija predškolskih logopeda grada Zagreba.
- Baron-Cohen, S., Bolton, P. (2000), Autizam-činjenice. Split: Centar za odgoj i obrazovanje "Juraj Bonačić".
- Bezuk-Jakovina, J. (2002), Roditeljstvo i suradnja; U: Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak (ur.): Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama. Zagreb: IDEM, 180-197.
- Bouillet, D. (2010), Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2008), Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju; U: Pedagogija i društvo znanja, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, 37-45. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Christie, P., Newson, E., Prevezer, W., Chandler, A. (2009), First Steps in Intervention with Your Child with Autism. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. (2009), Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. Preventing School Failure, 53(4), 235-244.
- DSM-IV dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (1998), Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008.
- ETF (2009), Mapiranje politika i praksi za pripremanje učitelja za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti. Državni izvještaj za Bosnu i Hercegovinu. Dostupno na: [http://etf.europa.eu/pubmgment.hsf/\(getAttachment\)/38A429D2995887AFC12577310030307BEA/SFile/NOTE85VCCV.pdf](http://etf.europa.eu/pubmgment.hsf/(getAttachment)/38A429D2995887AFC12577310030307BEA/SFile/NOTE85VCCV.pdf), od 1.12.2010.
- Guldberg, K. (2010), Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of "best autism practice" in the early years, *British Journal of Special Education*, 37(4), 168-174.
- Hodkinson, A. (2005), Conception and misconceptions of inclusive education – one year on. *Research in Education*, 76, 43-55.
- Lieberman, R.G., Yoder, P. (2012), Play and Communication in Children With Autism Spectrum Disorder: A Framework for Early Intervention, *Journal of Early Intervention*, 34(2), 82-103.
- Nikolić, S., Begovac, B. (2000), *Autistično dijete: kako razumjeti dječji autizam*. Zagreb: Prosvjeta.
- Ozonoff, S., Cathcart, K. (1998), Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 28(1), 25-32.
- Rajnović, S. (2001), *Poticanje komunikacije u radu s djecom s autizmom primjenom PECS (The Picture Exchange Communication System) programa*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Remschmidt, H. (2009), *Autizam-pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Zagreb: Naklada Slap.
- Poučavanje učenika s autizmom (2008), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Scaaf, R.C., Benevides, T.W., Kelly, D., Mailloux-Maggio, Z. (2012), Occupational therapy and sensory integration for children with autism: a feasibility, safety, acceptability and fidelity study, *Autism*, 16(3), 321-327.
- Skočić Mihić, S. (2011), *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić - zajednica koja uči*. Zagreb: SPEKTAR MEDIA
- Šakotić, N., Veljić, Č. (2010), Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4(1), 184-195.
- Wenar, C. (2003), *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

***KINDERGARTEN TEACHER DEALING WITH A CHILD WITH  
AUTISM SPECTRUM DISORDER – CASE STUDY FROM A  
STUDENT'S PERSPECTIVE***

***ABSTRACT***

*Recently, the number of children with autism spectrum disorders in mainstream settings has increased significantly. Students gain competence to work with children with disabilities throughout a course during the undergraduate education and professional development.*

*This paper provides an overview of the educators working with children with autism spectrum disorders who are included in a separate group of regular kindergarten from the student's perspective. The work includes basic information about the child, educational interventions and the teacher's intervention during daily activities.*

*There aren't many case study and examples best practice of working with children with disabilities in regular institutions of early and preschool education in Croatian literature, especially from the student's perspective. This work demonstrates the student's direct activity in the inclusive practice and therefore allows the acquisition of basic knowledge about the characteristics of children with autism spectrum disorders and the educational interventions to encourage their development.*

**KEY WORDS:** *children with autism spectrum disorders, preschool teacher, educational interventions, case study, student*