

# Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (u redovne škole) - perspektiva roditelja

---

**Barbir, Tamara**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2021**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:381798>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-10**



*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet



## **DIPLOMSKI RAD**

### **Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (u redovne škole) – perspektiva roditelja**

Tamara Barbir

Zagreb, rujan, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet



## **DIPLOMSKI RAD**

### **Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (u redovne škole) – perspektiva roditelja**

Tamara Barbir

Mentorica:

Doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Zagreb, rujan, 2021.

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (u redovne škole) – perspektiva roditelja i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Rad je napisan pod mentorstvom Doc.dr.sc Jasmine Stošić na Odsjeku za Inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Ime i prezime: Tamara Barbir

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2021.

# **Inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (u redovne škole) – perspektiva roditelja**

Tamara Barbir

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za Inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju

Mentorica: Doc.dr.sc. Jasmina Stošić

## **Sažetak rada:**

Ovim diplomskim radom se želi prikazati perspektiva roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma o iskustvu inkluzije njihove djece u redovan odgojno obrazovni sustav, u redovne razrede. Postavljena su istraživačka pitanja u skladu s ciljem istraživanja koja pobliže ilustriraju interesna područja ovog istraživanja. Istraživačka pitanja odnose se na odnos učenika s autizmom prema učenju i radu, odnos učenika s autizmom i njihovih vršnjaka, odnos učenika s autizmom i njihovih učitelja, prilagodbu učionice i škole učenicima s autizmom, uključenost roditelja u ispunjavanje školskih obaveza te prilagodbu metoda i postupaka poučavanja, ispitivanja i vrednovanja. U istraživanju je korišten kvalitativan pristup prikupljanja i analize podataka. Sudjelovalo je šest roditelja (svih šest su majke), koji tvore slučajni uzorak dobiven metodom snježne grude. Kriterij za odabir ispitanika je da imaju dijete s autizmom koje je uključeno u redovan odgojno obrazovni sustav u redovnom razredu. Sudionici su ispitani metodom polustrukturiranog intervjua na način da su svoje odgovore poslali u obliku audiozapisa koji se onda doslovno transkribirao ili su slali svoje odgovore u obliku dokumenta. Rezultati istraživanja pokazuju da roditelji smatraju kako učitelji u školama nisu dovoljno educirani za rad s djecom s teškoćama pa tako ni s njihovom djecom s autizmom te da ih se dosta ni ne želi educirati i profesionalno razvijati. S druge strane, naglasili su da postoje neki učitelji koji svojevolumeno i instinktivno žele pomoći i olakšati njihovoj djeci u školi pa se trude prilagoditi im sam proces učenja, poučavanja i vrednovanja. Svi roditelji su u velikoj mjeri uključeni u rješavanje školskih obaveza svog djeteta, a nekima pomažu i asistenti. Kao veliki nedostatak roditelji ističu neprilagođenost škole i razreda, ali najvećim problemom smatraju neprilagođenost poučavanja, pisanja zadaća, vrednovanja i općenito svih aktivnosti koje se provode u školi na nastavnim satima što onda rezultira lošim uspjehom djeteta i snižavanjem njihovog samopouzdanja.

Pojmovi: perspektiva roditelja, učenici s autizmom, inkluzija, podrška, redovan odgojno  
obrazovni sustav

# **Inclusion of students with autism spectrum disorder (in regular schools) - a parent's perspective**

Tamara Babir

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Inclusive education and Rehabilitation

Mentor: Jasmina Stošić, PhD, assistant professor

## **Summary:**

This paper aims to present the perspective of parents of children with autism spectrum disorder on the experience of inclusion of their children in the regular educational system, in regular classes. Research questions were set in accordance with the aim of the research which illustrate areas of interest more detail. Research questions relate to the attitude of students with autism towards learning and work, the relationship of students with autism and their peers, the relationship of students with autism and their teachers, the adaptation of the classroom and school for students with autism, parental involvement in school obligations and the adaptation of teaching methods and procedures, testing and evaluation. A qualitative approach to data collection and analysis was used in the research. Six parents (all six are mothers) participated, forming a random sample obtained by the snowball method. The criterion for selecting participants is that they have to have a child with autism who is included in the regular educational system in the regular class. Participants were interviewed using the semi-structured interview method by sending their answers in the form of audio recordings which were then literally transcribed or by sending their answers in the form of a document. The results of the research show that parents believe that teachers in schools are not educated enough to work with children with disabilities, including their children with autism, and that many of them do not even want to be educated and professionally developed. On the other hand, they pointed out that there are some teachers who voluntarily and instinctively want to help and facilitate their children in school, so they try to adapt the process of learning, teaching and evaluation to them. All parents are heavily involved in solving their child's school obligations, and some are assisted by assistants. As a major shortcoming, parents point out the inadequacy of school and classroom, but consider the biggest problem is the inadequacy of teaching, writing assignments,

evaluations and generally all activities carried out in school in class, which then results in poor performance and low self-esteem.

Key words: parental perspective, students with autism, inclusion, support, regular educational system



## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	1
<b>1.1. Inkluzija u redovni odgojno obrazovni sustav</b> .....	1
<b>1.2. Učenici s autizmom</b> .....	4
<b>1.3. Iskustva učenika s autizmom s uključivanjem u redovni odgojno – obrazovni sustav</b> 5	
<b>1.4. Kompetencije i stavovi učitelja</b> .....	8
<b>1.5. Perspektiva roditelja</b> .....	12
<b>2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA</b> .....	16
<b>2.1. Cilj istraživanja</b> .....	16
<b>2.2. Istraživačka pitanja</b> .....	16
<b>3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</b> .....	17
<b>3.1. Sudionici istraživanja</b> .....	17
<b>3.2. Metoda prikupljanja podataka</b> .....	17
<b>3.3. Način provedbe istraživanja</b> .....	19
<b>4. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA</b> .....	20
<b>5. RASPRAVA I ZAKLJUČAK</b> .....	33
<b>6. LITERATURA</b> .....	35

# 1. UVOD

## 1.1. Inkluzija u redovni odgojno obrazovni sustav

Opća deklaracija o ljudskim pravima iz 1948. godine sadržava temelje obrazovne inkluzije. Svjetske se zemlje, pa tako i zemlje Europe kroz svoje obrazovne politike usmjeravaju prema ostvarivanju obrazovne inkluzije. Iako je već u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima naglašeno temeljno pravo čovjeka, a to je pravo na besplatno osnovno obrazovanje svakog djeteta, tek u zadnjih tridesetak godina obrazovna inkluzija se razvija i doživljava procvat u obrazovnom sustavu razvijenih zemalja, različitim tempom u različitim zemljama (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Izjavom u Salamanci i Okvirom za akciju iz 1994. godine naglašava se da inkluzija učenika s teškoćama u redovne razrede treba biti norma, odnosno promovira pravo svakog učenika na obrazovanje pod jednakim mogućnostima bez obzira na njihove fizičke, intelektualne, emocionalne, socijalne, jezične ili druge karakteristike. U Okviru je navedeno da bi obrazovne politike trebale propisati da učenici s teškoćama trebaju pohađati školu u susjedstvu odnosno onu školu koju bi pohađali da nemaju teškoće (The UNESCO Salamanca Statement, 2020).

Na ovoj konferenciji se također pojasnilo koje je ispravno shvaćanje pojma posebnih obrazovnih potreba. Taj termin podrazumijevaju „potrebe djece s poteškoćama kao i potrebe darovite djece, djece s ulice i djece koja rade, djece iz udaljenih krajeva i nomadskog podrijetla, djeca iz jezičnih, etničkih ili vjerskih manjina i djeca iz drugih područja ili skupina koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana“ (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994, prema Vican i Kramatić Brčić, 2013).

Koncept inkluzije učenika s teškoćama u programe redovnog odgoja i obrazovanja naziva se „odgoj i obrazovanje za sve“ te podrazumijeva uključenost sve djece, bez obzira na njihove teškoće, na svim razinama formalnog odgojno-obrazovnog sustava (UNESCO, 2005).

U okviru ovog koncepta potiče se stvaranje škola i odgojno-obrazovnih programa koji će osigurati takve uvjete da zajedno mogu učiti učenici tipičnog razvoja i učenici s teškoćama u razvoju. Kroz kurikulumski pristup određuju se nove metode i oblici rada s učenicima s teškoćama kako bi se prilagodilo mogućnostima i potrebama svakog djeteta. (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Individualizirani kurikulum se izrađuje na osnovu učenikovih sposobnosti, mogućnosti i interesa. Ti podaci se saznaju kroz stručnu procjenu, a služe kako bi se pratio uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva svakog učenika. Ciljevi u individualiziranom kurikulumu su realni, te se zasnivaju na učenikovim interesima i mogućnostima. Uz ciljeve se navode potrebe svakog učenika odnosno potrebni oblici podrške, način i tijek provođenja podrške te postignuti ishodi. Kod starijih učenika, kada ih se priprema za svijet rada te se odabire strukovno obrazovanje, u planiranje individualiziranoga kurikuluma uključuju se učenik, roditelj/skrbnik, te predstavnik ustanove za zapošljavanje i mogući poslodavac (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Da bi se to ostvarilo potrebno je osigurati potrebne uvjete kako bi učenici s teškoćama u redovnom obrazovnom sustavu i okruženju imali mogućnosti steći što više obrazovnih postignuća, a da su u isto vrijeme zajedno s svojim vršnjacima. Škola postaje interaktivna zajednica te na taj način osigurava učenicima iskustvo uspješnosti kroz pripremu za život u odrasloj dobi (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Pojam inkluzije predstavlja obrazovnu praksu koja se temelji na pojmu "socijalne pravde". Odnosi se zagovaranje pristupa u kojem svi učenici imaju jednake mogućnosti u obrazovanju bez obzira na njihove prisutne teškoće. Inkluzija uključuje učenike s teškoćama na način da uče sa svojim vršnjacima u redovnim školama čije se osoblje prilagođava i mijenja način rada kako bi se odgovorilo na obrazovne potrebe svih učenika (Foreman, 2001 prema Sharma, Forlin, Loreman i Earle, 2006).

Inkluzija zahtijeva spremnost i ustrajnost više osoba koje su povezane u samom procesu da bi bila uspješna. Neki od sudionika u ostvarivanju inkluzije su vlada, institucije za obrazovanje učitelja, škole, učitelji i školska zajednica. Budući da se svijet kreće prema inkluzivnoj budućnosti važno je da institucije za osposobljavanje učitelja imaju odgovarajuće stavove i vještine za unapređivanje kako bi se unaprijedila sama inkluzija. (Sharma, Forlin i Loreman, 2008).

Inkluzija učenika s teškoćama u redovne škole jedno je od najvažnijih pitanja i izazova s kojima se obrazovna zajednica suočava na nacionalnoj i međunarodnoj razini (Sharma, Forlin i Loreman, 2008), a posljednjih godina sve su veći zahtjevi da škole pruže jednake mogućnosti

svim učenicima. Mogućnost ostvarivanje inkluzije u školama je složeno pitanje, kao i mogućnost obrazovanja osoblja za inkluziju (Reynolds, 2001).

Važno je naglasiti da se integracija i inkluzija u obrazovanju znatno razlikuju. Iako se oba termina odnose na redovan odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama način na koji se implementiraju i općenito njihova obilježja su različita. To su dvije različite obrazovne stvarnosti (Anić Opašić, 2019).

Integracija je termin koji se pretežno koristi u europskoj literaturi. Tim terminom se ističe potreba za integriranjem sa svijetom većine. Za razliku od europskih, u nordijskim zemljama češće se koristi naziv normalizacija. Oni na taj način iskazuju potrebu da se djeci s teškoćama u razvoju osigura normalna okolina kako u obrazovanju tako i tijekom cijelog njihovog odrastanja. U Sjedinjenim američkim državama većinom se koristi treći naziv, a to je mainstreaming kojim se naglašava potreba uključivanja učenika s teškoćama u glavne tijekove života. Pojam integracije u odgoju i obrazovanju se pojavio kao pokazatelj neprihvatanja segregacije i institucionalnog modela obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. (Sekulić-Majurec, 1997).

Integracija je u prvom redu fokusirana na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole te njihovo zajedničko sudjelovanje s njihovim vršnjacima tipičnog razvoja. Glavna značajka integracije je da se ona ograničava na fizičku prisutnost učenika s teškoćama u redovnim školama. Učenik s teškoćama dijeli prostor sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja, prati i svladava nastavni plan i program u učionici zajedno s njima. Kada govorimo o redovitim osnovnim školama postoje potpuna i djelomična integracija. Koristeći različite postupke podrške, usmjerena je na prilagodbu učenika s teškoćama očekivanom prosjeku na način da se prilagodi zahtjevima sustava da bi se mogao uklopiti u razredno okruženje i društvo. Kada se radi o potpunoj odgojno-obrazovnoj integraciji učenici s teškoćama nastavu prate u redovitim razrednim odjelima sukladno redovitom nastavnom programu uz individualizirani pristup i metode rada dok kod djelomične integracija jedan dio nastavnog plana i programa svladavaju u redovitom razrednom odjelu, a drugi dio posebnog programa u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama (Cerić, 2004).

Obrazovna inkluzija s druge strane podrazumijeva promjenu u pristupu i odnosu prema učenicima s teškoćama u razvoju s naglaskom da primarno podrazumijeva proces promjene koja se događa u okruženju. Inkluzija predstavlja razumijevanje djece s teškoćama u razvoju na drugačiji način od integracije. Podrazumijeva promjenu koncepta obrazovanja na svim

razinama s namjerom stvaranja inkluzivne kulture škole što znači da inkluzija podrazumijeva promjenu škole, promjenu uloge učitelja te poziciju učenika s teškoćama u razvoju. Učenik s teškoćama ravnopravno sudjeluje u odgojnoobrazovnom procesu sa svim svojim pravima, obvezama i odgovornostima te se uvažavaju individualne mogućnosti učenika s teškoćama (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Inkluzija je produbljen način razmišljanja o uključivanju učenika s teškoćama u redovan odgojno obrazovni sustav te nadilazi integraciju jer se ne zadovoljava samo kategorijom prisutnosti učenika s teškoćama u redovitom školskom sustavu. Važna razlika je ta da se u integraciji učenik s teškoćama dodaje već postojećoj cjelini, a u inkluziji se o učeniku s teškoćama promišlja kao o dijelu sredine čiji je ravnopravni sudionik te je usmjerena na prilagodbu okoline, odnosno društva stavljajući u pozadinu problem i prilagodbu učenika.. Druga važna razlika je da integracija naglašava pozitivne učinke za učenika s teškoćama kada se nalazi u integriranom okruženju, dok inkluzija naglašava pozitivne učinke kako za učenike s teškoćama tako i za ostale sudionike samog procesa. (Šušnjara, 2017).

## **1.2. Učenici s autizmom**

Poremećaj iz spektra autizma je kompleksno razvojno stanje. Obuhvaća širok raspon poremećaja koji se javlja u ranom djetinjstvu. Takvo stanje uključuje niz izazova od kojih su najizraženiji izazovi u području govora i neverbalne komunikacije, socijalne interakcije, restriktivnih i repetitivnih ponašanja. Navedene karakteristike poremećaja iz spektra autizma su naznačene u petom izdanju Dijagnostičko statističkog priručnika mentalnih poremećaja (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2013 prema Levačić, 2019). Etiologija autizmom stručnjacima je i dalje nejasna, no mnogi istraživači su otkrili različite čimbenike koje smatraju potencijalno odgovornima za pojavu autizmom. Neka istraživanja su potvrdila nasljedni faktor kod nastajanja ovog poremećaja te također da se radi o multifaktorskom poremećaju. Genetske mutacije koje se mogu dogoditi, a povezane su s nastajanjem autizmom su brisanje, dupliciranje, inverzija ili premještanje. Iako mjesto mutacija može biti različito kod osoba s autizmom te mutacije još uvijek mogu dovesti do sličnih kliničkih ishoda i značajki (Pendergrass, Girirajan i Selleck, 2013).

Djeca kojima je dijagnosticiran autizmom mogu dobiti jednu od sljedećih dijagnoza: autizam, Aspergerov sindrom, pervazivni razvojni poremećaj. Čak i kada djeca maju istu dijagnozu to ne znači da će imati iste teškoće. Tako se na području socijalnih vještina, djeca s autizmom

moгу razlikovati na način da neka mogu izbjegavati socijalne interakcije posebno kada se radi o njihovim vršnjacima, neka biti pasivna i stupati u interakciju tek kada je drugi započnu te će za njih socijalni odnosi biti iznimno stresni. Suprotno tome, neka djeca mogu vrlo aktivno sudjelovati u socijalnim interakcijama s drugima, ali mogu imati teškoće s razumijevanjem socijalnih situacija te činiti pogreške u socijalnim odnosima. Socijalne teškoće kod djece s autizmom mogu imati utjecaj na učenje i podučavanje učenika s autizmom u inkluzivnim razredima na što još dodatno utječu i senzorne različitosti (preosjetljivost ili premala osjetljivost). Vrlo često djeca s autizmom imaju teškoće s korištenjem i razumijevanjem verbalne i neverbalne komunikacije, ali mogu toliko dobro razviti i prilagoditi ekspresivni jezik te na taj način maskirati svoje teškoće. Za razliku od dječaka koji mogu imati neuobičajene interese u odnosu na njihove tipične vršnjake, djevojčice s autizmom često pokazuju interese koji su vrlo slični djevojčicama tipičnog razvoja njihova uzrasta. Djeca s autizmom mogu pokazivati repetitivna ponašanja, biti sklona rutinama i pokazivati motoričke manirizme svako na različit način te se takva ponašanja mogu pojačati u nekim određenim situacijama kada se na primjer osjećaju tjeskobno ili uzbuđeno. Teškoće i različitosti se mogu pojaviti i na području mišljenja, pamćenja, pažnje, generalizaciji naučenog, razumijevanju apstraktnih ideja i koncepata, konkretnom razmišljanju, doslovnom shvaćanju riječi kao i zauzimanju perspektive. Također se mogu pojaviti problemi s organizacijom i planiranjem te s vještinama rješavanja problema i metakognitivnim vještinama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

### **1.3. Iskustva učenika s autizmom s uključivanjem u redovni odgojno – obrazovni sustav**

Uvid u perspektivu učenika s autizmom o njihovoj inkluziji istražen je kroz kvalitativna i kvantitativna istraživanja od kojih se može izdvojiti za početak istraživanje autorice Wood (2017) koja je u svom kvalitativnom istraživanju odnosno projektu istražila kakva je inkluzija učenika s autizmom te je uzela u obzir njihova mišljenja, mišljenja učitelja i roditelja. Istraživanje je provodila u 5 škola, od kojih su sve u urbanom dijelu UK-a. Pokazano je da se učitelji žale na stres koji nastaje kao posljedica prisutnosti učenika s autizmom u njihovim razredima. Nije se pokazao jasan rezultat o tome da izmijenjeni kurikulum ili prisutnost pomoćnika u nastavi pomaže učiteljima i situaciji općenito. Pokazalo se da postoji značajna nesigurnost u pogledu obrazovnih prioriteta učenika s autizmom te da su oni često predmet isključenosti i zlostavljanja. Roditelji učenika koji imaju autizmom kao i oni koji imaju djecu

tipičnog razvoja se slažu oko tog da je najvažnije da njihova djeca idu u školu zbog stjecanja znanja, a najmanje važno im je da dobro odrade neki test. Dvije trećine roditelja djece tipičnog razvoja govori pozitivno o testovima u školi te smatra da to djecu uči na disciplinu i prati se njihov napredak dok polovica roditelja djece s autizmom ima pozitivno mišljenje o testovima u školi te smatraju da im je to izrazito stresno. Svi su učitelji smatrali da su djeca s autizmom provela istu količinu ili nešto manje od iste količine vremena u učionici od druge djece. Razlozi zbog kojih učenici s autizmom provode vrijeme van učionice su različiti, ali većina uključuje neki oblik intervencije te su smatrali da je to u korist djeteta s autizmom. Učitelji tvrde da većina učenika s autizmom sudjeluje u svim aktivnostima kao i djeca bez autizmom. Učenici su pitanjima pokazali različite stavove o tome kako se osjećaju u školi, vole li više raditi sami, s čim im je potrebna pomoć i slično. Većina ih je zaokružila da su ponekad sretni u školi, da uživaju raditi sami, te da vole raditi u malim grupama ljudi. Također su izjavili da uživaju biti u školi. Na pitanje što će biti kada odrastu su dali raznovrsne odgovore, kao i na pitanje što bi im olakšalo boravak u školi. Neki od odgovora su bili: „Ne znam“, „Pisanje na kompjuteru“ i „Ako dobijem pomoć od prijatelja i učitelja“. Većina učenika smatra da su testovi važni za razliku od već navedenog mišljenja roditelja.

U istraživanju autora Brede, Remington, Kenny i Warren (2017) proveden je intervju s devetero djece (osam dječaka, jednu djevojčicu, prosječne dobi 13,3 godina), od kojih su svi imali dijagnozu autizma. Učenici su se u tom trenutku školovali unutar „Inkluzivnog centra za učenje“, posebno dizajniranog za ponovnu integraciju isključenih učenika s autizmom u školu, što nalazilo se u okviru veće specijalne škole za učenike s autizmom. Također je sudjelovalo sedam roditelja (majke). Učenici su izvijestili o izrazito negativnim iskustvima s vlastitim obrazovanjem, roditelji o prethodnom obrazovanju svoje djece s autizmom. Nezadovoljavanje potreba učenika i neprimjereni pristupi školskog osoblja u rješavanju poteškoća uzrokovali su pogoršanje mentalnog zdravlja i ponašanja učenika. Roditelji i učenici su se složili da inkluzija za njih jednostavno nije imala pozitivne učinke u prethodnim školama. Učenici su to mrzili, često su odbijali prisustvovati na nastavi te su sve više pokazivali ponašanja koja su bila sve izazovnije za učitelje i školsko osoblje, što je u konačnici vodilo do krajnje anksioznosti, samoozljeđivanja, emocionalne i fizičke patnje te odvajanje od obrazovanja. Roditelji učenika s autizmom su izjavili da su njihova djeca doživjela formalno isključenje barem jednom. Također su iznijeli slučajeve neformalnih (ilegalnih) isključenja njihove djece. Od dvoje roditelja je povremeno traženo da maknu svoje dijete iz barem jednog dijela školskog dana odnosno da dovedu dijete u školu sami dio dana.

Autor Goodall (2017) je ispitivao dvanaest učenika s autizmom u dobi od 11 do 17 godina (deset dječaka i dvije djevojčice). Učenici s autizmom su pružili uvid u to kako je obrazovanje uglavnom za njih bilo u redovnoj školi nešto negativno, ali s bljeskovima pozitivnog iskustva. Nekolicina je sebe opisala kao da su bili društveno, emocionalno i fizički izolirani od vršnjaka, s pojavom usamljenosti pa čak i nasilja kod nekih. Također su se osjećali nepodržani i neshvaćeni od strane učitelja u društvenom i senzornom okruženju koje je suprotno njihovim potrebama. Neki su govorili o strahu koji su osjećali prije i za vrijeme škole te o negativnom utjecaj koji su njihova iskustva u redovnom obrazovanju imala na njihovu opću dobrobit. Učenici s autizmom opisali su obrazovanje u redovnoj školi uglavnom negativno s ponekim pozitivnim trenutcima. Većina sudionika je predlagala jednostavne strategije i prilagodbe nastavnih planova i programa za koje su smatrali da bi im pomogli da se snađu bolje i budu uspješniji u redovnom obrazovanju. Te strategije i prilagodbe su uključivale više odmora, manje učenika u razredima, manje domaćih zadaća, upute koje se sastoje od više koraka, sigurna mjesta koja im služe kada se osjećaju anksiozno te učitelje koji slušaju njihove brige i uzimaju u obzir njihove potrebe odnosno koji razumiju što znači autizmom i na koji način učenici funkcioniraju kako bi im olakšali školovanje i učinili ga što boljim.

U retrospektivnom istraživanju autora Macmillan, Goodall i Flether-Watson, (2019) sudjelovale su 162 osobe s autizmom i osobe tipičnog razvoja od 18 do 89 godina. Od ovog uzorka 51 osoba je izjavila da joj je dijagnosticiran autizmom od strane medicinskog osoblja dok je 15 sudionika izjavilo da su oni sebi dijagnosticirali autizmom. Rezultati istraživanja pokazuju negativna iskustva učenika s autizmom u školi u odnosu s vršnjacima i učiteljima što je moguća posljedica nerazumijevanja samih učenika koji imaju povećani rizik od socijalne isključenosti te su oni i njihovi roditelji imali negativne izjave o prethodnim školskim iskustvima. Pokazalo se kako utjecaj na iskustva u školi ima i postavljanje odnosno ne postavljanje dijagnoze te da se iskustvo može promijeniti na osnovu toga. Svi sudionici s autizmom osim jednog su dobili dijagnozu autizma u odrasloj dobi nakon završetka školovanja. Mnogi od njih su izjavili da nepostojanje dijagnoze sprječava njihove vršnjake u školi, ali i učitelje da ih razumiju, da razumiju njihovo ponašanje te to sve pogoršava iskustva u školi. Nekolicina sudionika je izvijestila da su imali problema s mentalnim zdravljem prije nego što im je dijagnosticiran autizam, a to je uključivalo depresiju, anksioznost ili poremećaje prehrane. Nakon postavljanja dijagnoze mnogi su izvijestili o porastu samosvijesti i razumijevanja od drugih. S druge strane, troje sudionika je iskazalo da su imali probleme s tim da im vršnjaci povjeruju u dijagnozu autizma te su izjavili da su vršnjaci bili sumnjičavi te su ih ljudi koji su



odrasli s njima i dalje smatrali lijenima. Mnogi sudionici smatraju da bi im ranije postavljanje dijagnoze autizma pomoglo u školi. Za starije sudionike s autizmom poteškoće s neimanjem dijagnoze su se nastavile i u radnom okruženju. Velik broj sudionika je izjavio da su koristili maskiranje kako sredstvo uklapanja u školsko okruženje te su tako nastojali prikriti njihove autistične osobine prije nego što su dobili dijagnozu.

Autor Sagers (2015) je također su svom istraživanju ispitivao stavove učenika s autizmom s obzirom na njihovo sudjelovanje u školi pa je tako intervjuirao 7 dječaka i dvije djevojčice s autizmom koji su pohađali školu u Australiji. Pozitivni odnosi s vršnjacima omogućuju uspješna iskustva u inkluzivnim školama za učenike s autizmom, a prijateljstvo je izvor podrške i pozitivnog utjecaja na iskustva. Utvrđeno je da su pozitivni odnosi s vršnjacima značajan faktor koji utječe na stvaranje pozitivnih iskustava u inkluziji za učenike s autizmom, prijatelji su im pružali podršku i pozitivno utjecali na njihova iskustva. Iako se čini da neki učenici istinski vole provoditi vrijeme sami, većina učenika navela je da su se u školi osjećali sigurnije i da im je bilo ugodnije kada su imali prijatelje koji bi im mogli pružiti vršnjačku podršku. Neki učenici su spomenuli kako su njihova prijateljstva krhka te da ponekad sjede s prijateljima, ali im se teško družim s njima jer im je dosadno. Dok neki učenici namjerno biraju samoću na primjer za vrijeme ručka neki su izjavili da se uživaju igrati i družiti s prijateljima u slobodno vrijeme. Pokazalo se da sport dobro utječe na stvaranje prijateljstava te lakše i strukturirane mogućnosti za socijalizaciju i razgovor. Što se nasilja tiče učenici su izvijestili o češćim, otvorenim oblicima nasilništva, poput fizičke agresije i očitog seksualnog uznemiravanja dok je uznemirujući podatak da učenici nisu nastojali prijaviti suptilnije oblike nasilja poput verbalnog nasilja i nazivanja raznim imenima. Značajan broj učenika je izjavio da je buka u učionici, vika učitelja i gužva u školskom okruženju nešto što bi moglo povećati razinu stresa i otežati im nošenje sa situacijom te su spomenuli preferenciju za tihom nastavom i okruženjem u kojima se može neometano raditi.

#### **1.4. Kompetencije i stavovi učitelja**

Važnost pozitivnog stava prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju među nastavnicima koji rade u školama je izrazito velika. Pokazalo se da ako nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, to može dovesti do uspješnije uključenosti učenika s teškoćama u razvoju. Također je važno naglasiti da ako učitelji na svojim studijima ne slušaju o pozitivnim stavovima o inkluziji i nemaju pozitivnih iskustava teško je kasnije u

radu promijeniti negativne u pozitivne stavove. Pozitivni stavovi mogu se i trebaju poticati i kroz trening i kroz pozitivna iskustva sa učenicima s teškoćama u razvoju (Hobbs i Westling, 1998). Najbolje učinke pokazuje uvježbavanje učitelja za rad s učenicima s teškoćama za vrijeme studiranja, odnosno prije nego započnu sa svojim poslom jer je na taj način moguće mijenjanje njihovih negativnih stavova o inkluzivnom obrazovanju, kao i negativnih stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju (Sharma Forlin, Loreman i Earle, 2006).

Autori Lisak Šegota, i sur. (2020) su istraživali educiranost učitelja i njihovo samopouzdanje za rad s djecom s autizmom u osnovnim školama. Istraživanje je provedeno na području Hrvatske, Sjeverne Makedonije i Pojeske. Istraživanje provedeno s učiteljima koji imaju iskustva s izravnim radom s djecom s autizmom i u inkluzivnim i u posebnim školama je provedeno u zimu 2018/2019 godine. Podijeljeno je 560 upitnika, a povratno je dobiveno 340 upitnika (61% odgovora). Nakon "pročišćavanja dobivenih upitnika" analizirana su 242 odgovora. Samopouzdanje učitelja je istraživano kroz 16 područja te je više od polovice učitelja iskazivalo samopouzdanje u samo 7 od 16 područja. Najviše su samopouzdana u području uspostavljanja rutina, a najmanje u području upravljanja i reagiranja na anksioznost. Učitelji u posebnim školama izrazili su veće samopouzdanje od svojih kolega u inkluzivnim školama na svim područjima. Velika većina, njih čak 93% kako učitelja posebnih škola tako i učitelja u inkluzivnim školama iskazali su potrebu za budućom edukacijom u pogledu poučavanja učenika s autizmom. Teoretske informacije su bile na dnu liste prioriteta dok su važnim istaknuli nabavu alata i sredstava, učenje o praktičnim primjenama strategija, a posebno o različitim strategijama relevantne za posao učitelja. Izjavili su da bi im pomogao stručni nadzor ili mentorstva.

Autori Garrad, Rayner i Pedersen (2018) su proveli istraživanje o stavovima učitelja u Australiji o inkluziji učenika s autizmom. Koristila se AAST skala (Autism Atitude Scale for teachers) na kojoj su učitelji odabirali odgovor na tvrdnje na Likertovoj skali. Sudjelovalo je 107 učitelja osnovnih škola. Pokazalo se da su stavovi učitelja izrazito pozitivni prema inkluziji učenika s autizmom, suprotno nalazima prethodnih istraživanja. Međutim, rezultati su pokazali niski koeficijent korelacije između njihovih pozitivnih stavova i njihovog osobnog iskustva u radu s djecom s autizmom što pokazuje kako se općenito poboljšao stav učitelja prema inkluziji učenika s autizmom u škole. Također se pokazao nizak koeficijent korelacije između njihovih pozitivnijih stavova i broja stručnih usavršavanja specifičnih za autizmom koje su pohađali. U istraživačkoj literaturi postoji značajan jaz u identifikaciji strategija koje koriste pojedini učitelji kako bi osigurali akademsku i socijalnu inkluziju učenika s autizmom. Kada bi se znale te

strategije to bi pomoglo utvrditi je li pozitivan stav učitelja prema inkluziji učenika s autizmom dovodi do pozitivnih akcija kako bi se osigurala što bolja cjelokupna inkluzija učenika s autizmom ili su ti pozitivni stavovi jednostavno odraz promjena ideoloških stavova koji su usklađeni s trenutnim očekivanjima i standardima obrazovnog sustava.

U Saudijskoj Arabiji, autor Al Jaffal (2019) je istraživao stavove učitelja srednje škole o inkluziji učenika s autizmom. U Saudijskoj Arabiji učenici s autizmom mogu pohađati redovnu školu pogotovo u nižim razredima odnosno osnovnoj školi. Istraživač se koristio kvantitativnom metodom istraživanja te je koristio ATISAS (Attitudes toward Inclusion of Student with Autism Scale) skalu. Učitelji su ispunjavali skalu online te je sudjelovalo više od 2000 učitelja. Rezultati istraživanja pokazali su da srednjoškolski učitelji imaju blago pozitivan stav prema inkluziji učenika s autizmom te da se njihovi stavovi razlikuju s obzirom na iskustva učitelja, stupanj obrazovanja, spol i vrstu škole. Više od polovine učitelja vjeruje da je ozbiljnost odnosno dijagnoza koju učenik ima na spektru treba odrediti gdje će učenik biti smješten pa ih se tako većina slaže da bi u svom razredu željeli imati učenika kojem je dijagnosticiran „umjereni stupanj autizma“ radije nego one s težim stupnjem odnosno s većim teškoćama u funkcioniranju. Samo 4,2% učitelja smatra da je potpuna inkluzija dobra za učenike s autizmom dok njih oko 20% smatra da je djelomična inkluzija najprikladnija. Nešto više od 20% učitelja smatra da posebna ustanova prikladna za obrazovanje učenika s autizmom. Većina učitelja smatra da su nepripremljeni za rad s učenicima s autizmom. Također većina učitelja u ovom istraživanju nije bila sigurna da bi mogli raditi s učenicima s autizmom te su naglasili kako je trening za rad s učenicima s autizmom važan za sve učitelje. Skoro svi učitelji su se složili da nisu imali niti jedan trening odnosno nisu pohađali nikakve edukacije za rad s učenicima s autizmom. Pokazalo se da učitelji koji imaju manje godina iskustva pokazuju pozitivnije stavove od učitelja s više godina iskustva. Također se pokazalo da s obzirom na spol muškarci pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od žena.

U istraživanju stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama kojeg je provela autorica Anić Opašić (2019) sudjelovalo je 15 sudionika osnovnih škola grada Rijeke. Dobiveni rezultati mogu se povezati s radnim iskustvom na način da je vidljivo kako učitelji s dužim radnim stažem koji je 20 godina i više, pokazuju pozitivnije stavove u odnosu na one koji imaju manje radnog iskustva. Također je vidljivo da je porast pozitivnih stavova prema inkluziji učenika s teškoćama povezan s kronološkom dobi ispitanika. Kod učitelja razredne nastave rezultati pokazuju pozitivniji stav prema inkluziji nego kod učitelja predmetne nastave. Ispitanici koji pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji procjenjuju se više kompetentni za rad s učenicima

s teškoćama nego oni koji imaju negativniji stav prema inkluziji. Razlika u stavovima prema inkluziji je izrazito prisutna kada se fokusira na samoprocjenu primjene individualiziranih odgojno-obrazovnih programa i stručno usavršavanje te suradnju u okviru odgojno-obrazovne ustanove. U rezultatima je pronađena povezanost kompetentnosti i pozitivnih stavova prema inkluziji pa je važno naglasiti kako je za što bolju implementaciju inkluzije za učenike s teškoćama važna kvalitetna edukacija i stručno usavršavanja osoblja.

Kako bi se istražili stavovi budućih učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama, sudjelovala su 773 studenta Učiteljskog fakulteta (prva, treća i peta godina) u Zagrebu i učitelja zaposlenih u osnovnim školama. U rezultatima autora Bouillet i Buković (2015) pokazalo se da postoji nedovoljna pripremljenost učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju s učenicima s teškoćama u razvoju. Razlika među sudionicima se vidi u tome da studenti 3. godine imaju pozitivnije stavove (nakon što odslušaju kolegij „inkluzivna pedagogija“) od studenata završne godine, a studenti 5. godine i učitelji koji su zaposleni imaju poprilično jednaka mišljenja. Ovakvi rezultati se mogu promijeniti na način da i učitelji imaju pozitivnije stavove kada se dogode promjene kako u inicijalnom obrazovanju učitelja tako i u prevladavanju prepreka s kojima se učitelji susreću u svojoj praksi. Također bi bilo potrebno da ujedinjavanje svih sudionika u obrazovnom sustavu kako bi se inkluzija što bolje implementirala, a stavovi osoblja postali povoljniji.

Nadalje, autori Vican i Karamatić Brčić (2013) su proveli u kojem je sudjelovalo 97 nastavnika osnovnih škola od kojih je 69 ženskog spola, a 29 muškog spola. Najveći broj ispitanika ima 9 do 12 godina radnog iskustva. Dobiveni rezultati pokazali su da većina nastavnika ima pozitivan stav prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju većinom se slažu da imaju važnu ulogu u formiranju pozitivne razredne klime. Nastavnici su svjesni svoje uloge u procesu implementacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja. 40% ispitanog uzorka se slaže da je moguće u sadašnjim uvjetima u školama provesti kvalitetnu inkluziju učenika s teškoćama u razvoju te se pretpostavlja da postoji materijalni nedostatak u školama za uspješno provođenje inkluzije koji bi sam proces uvelike olakšao. Više od polovice sudionika smatra kako nemaju dovoljno dobro razvijene kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te da je potrebna bolja suradnja između njih i stručnih suradnika. Također, većina nastavnika smatra da je potrebno kontinuirano komunicirati s roditeljima sve djece, a posebno djece s teškoćama u razvoju. Nastavnici trebaju pomoći roditeljima da razviju pozitivnu suradnju sa školskim osobljem kroz kvalitetnu komunikaciju i savjete iz njihove perspektive. S ovim se slaže najveći udio ispitanika

(90%).Do većeg neslaganja sudionika dolazi kada se govori o tome tko je odgovoran za razvijanje pozitivne suradnje među učenicima. Manje od 40% ispitanika smatra se odgovornim za to dok 12% smatra da oni nisu odgovorni za razvoj odnosa među učenicima u razredu i školi. Može se reći da dio nastavnika koji je spreman preuzeti odgovornost za spomenuto, smatra da odgovornost treba biti podijeljena između nastavnika i roditelja te da su oni na putu prema kvalitetnoj inkluziji i kvalitetnoj i korisnoj suradnji škole i doma. Nastavnici su ti koji moraju pomoći roditeljima koji imaju djecu s teškoćama oblicima pozitivne suradnje, kvalitetnom komunikacijom i savjetima koje mogu pružiti iz nastavničke perspektive.

Zaključno možemo reći da učitelji općenito imaju pozitivan stav prema inkluziji učenika s autizmom, li da im u isto vrijeme nestaje samopouzdanja za sad s njima. Naglašavaju potrebe za edukacijama za rad s djecom s autizmom te za učenjem i predstavljanjem potrebnih strategija poučavanja i nošenja s mogućim ponašanjima učenika s autizmom. Također smatraju bitnim komunikaciju s roditeljima. **Zaključno možemo reći da učitelji općenito imaju pozitivan stav prema inkluziji učenika s autizmom**, li da im u isto vrijeme nestaje samopouzdanja za sad s njima. Naglašavaju potrebe za edukacijama za rad s djecom s autizmom te za učenjem i predstavljanjem potrebnih strategija poučavanja i nošenja s mogućim ponašanjima učenika s autizmom. Također smatraju bitnim komunikaciju s roditeljima.

### 1.5. Perspektiva roditelja

Važno je uvidjeti i perspektivu roditelja o inkluziji njihove djece s autizmom pa tak postoje neka kako kvalitativna tako i kvantitativna istraživanja koja upravo to ispituju. Mathur i Koradia (2018) su proveli istraživanje o stavovima roditelja o inkluziji njihove djece s autizmom. Sudjelovalo je 20 roditelja čija su djeca već uključena u školu u Indiji. Koristila se Parent's Attitudes to Inclusion skala za ispitivanje stavova roditelja. Rezultati su pokazali da roditelji općenito imaju negativne stavove prema obrazovnoj inkluziji učenika njihove djece s autizmom. Međutim pozitivne stavove pokazuju kada se radi o prihvatanju djeteta i tretmanu u školi prema djetetu. 60% roditelja se ne slaže s tim da će se poboljšati školovanje djeteta ako je više vremena u školi što pokazuje da nemaju povjerenje da će se poboljšati kvaliteta školovanja. 70% roditelja smatra da ako njihovo dijete provodi više vremena u školi da neće doći do toga da će se drugi prema djetetu ponašati loše te 65% smatra da u istoj situaciji neće doći do toga da se osjećaju više usamljeno što pokazuje da se većina roditelja djece s autizmom slaže da inkluzivno ili redovito obrazovanje njeguje vrijednost prihvatanja i pozitivnog

tretmana prema djeci s teškoćama. 80% roditelja se složilo se s tim da će druga djeca razumjeti djecu s autizmom i da će se prema njihovom djetetu postupati ljubaznije ako dijete provodi više vremena u inkluzivnoj učionici. 45% roditelja se slaže da se materijali mogu prilagoditi uspješno djeci s autizmom dok ih je 55% izjavilo da ako dijete puno vremena provodilo u redovnoj učionici, na kraju neće dobiti dodatnu pomoć koja mu je potrebna te tako pokazuju pozitivan stav prema cjelovitom pristupu u redovito obrazovanje za djecu s autizmom. Skoro svi se slažu da će boravak u redovnom razredu dovesti do toga da će učenici ostvariti više prijateljstava. Roditelji djece s autizmom ne vjeruju da će se kvaliteta općeg obrazovanja poboljšati ako njihova djeca budu prisutna u redovnoj učionici. Većina ispitanika pokazala je svoj negativan stav pri prekidu usluga posebnih škola za djecu s autizmom. 60% roditelja se složilo da njihova djeca dobivaju više usluga i mogućnosti u redovnim školama nego u posebnim školama.

Hodges, Joosten, Bourke-Taylor i Cordier (2020) su provodili kvalitativno istraživanje putem fokus grupe te su pokušali dobiti informacije o tome kako roditelji i učitelji gledaju inkluziju učenika s PAS. Sudjelovalo je 15 roditelja i 11 učitelja. Roditelji i učitelji se slažu da je teško definirati koncept sudjelovanja u školi, međutim, više od polovice sudionika istraživanja je to opisalo kao "više od samog prisustva". Jedna mama je izjavila da smatra da je to kada se dijete u školi osjeća kao da je dio te škole. Da osjeća pripadnost. Učitelji su se nastojali više usredotočiti na uočljive aspekte ili bihevioralne aspekte sudjelovanja u školi praćenja rutina u razredu i praćenja uputa učitelja. Roditelji i učitelji su se složili da osjećaj pripadnosti utječe pozitivno na samopouzdanje, motivaciju i samopoštovanje te su opisali više čimbenika okoliša za koje su smatrali da pridonose uspješnom sudjelovanju učenika s autizmom u ranim školskim godinama među kojima su: očekivanje za sudjelovanje, pružanje višestrukih mogućnosti sudjelovanja i dobivanje potpore za sudjelovanje. I roditelji i učitelji su dali neke izjave koje potkrepljuju da smatraju kako se nekad od učenika s autizmom manje očekuje pa se ni ne pokušava. „Bio je isključen iz toliko toga u prošlosti jer bi smo rekli on ima autizmom on to ne može. Nekada ne bi ni pokušali“ rekla je jedna mama. Učiteljica je rekla „Često se dogodi da netko kaže da to dijete neće na ekskurziju jer je preteško s njim i slično“. Roditelji su naglasili minimalna očekivanja od učenika s autizmom od školskog osoblja koje ne poznaje učenika s autizmom dovoljno dobro da zna za što su sposobni i koliko ih treba poticati. Također smatraju da su učitelji umanjili zahtjeve koji se postavljaju učenicima s autizmom kako bi pokušali spriječiti ponašanja koja mogu poremetiti nastavu. Roditelji i učitelji su se složili da roditelji učenika tipičnog razvoja često imaju negativan stav prema učenicima s autizmom i kao rezultat

toga, očekivanja koja su u suprotnosti s očekivanjima roditelja učenika s autizmom. Oni često misle će učenik s autizmom negativno utjecati na njihovo dijete ili da neće dobiti podršku učitelja koju treba jer je učitelj usmjeren na učenika s autizmom.

Nadalje je autorica Majoko (2017) u Zimbabveu istraživala stavove roditelja o inkluziji učenika s autizmom. Sudjelovala su 24 roditelja. Pokazalo se da roditelji imaju pozitivan stav prema uključivanje njihove djece s autizmom u redovne razrede kada sagledaju benefite koji uključuju prihvaćanje i jednako vrednovanje sudionika. Sam pozitivan stav roditelja može poboljšati inkluziju učenika s autizmom. Unatoč pozitivnim stavovima roditelja, bili su zabrinuti oko inkluzije zbog uključujući povećanu odgovornost za brigu o djeci, dječje suočavanje s tranzicijskim izazovima i izazove učitelja da učinkovito poučavaju djece sa, i bez autizmom. Nebriga vlade za zabrinutosti roditelja oko inkluzije uključujući zabrinutost da učitelji nisu dovoljno educirani, negativno utječe na stavove roditelja što na kraju negativno utječe i na proces inkluzije. Potrebno je obrazovanje učitelja da se mogu nositi s ponašanjem djece s autizmom te da znaju na koji način odgovoriti na njihova ponašanja. Zapošljavanje asistenata u nastavi za koje roditelji smatraju da su bitni može uvelike olakšati i poboljšati inkluziju. Suradnja učitelja i roditelja kao i strukturirano školsko okruženje podržava uključivanje djece s autizmom u redovne učionice.

Stephenson i sur. (2020) su se bavili barijerama i onim što omogućava bolju inkluziju učenika s autizmom. Sudjelovalo je 305 roditelja, 208 učitelja i 227 ravnatelja. Metoda koja se koristila je intervju. Neke od barijera koje su navedene od strane ispitanika u ovom istraživanju su nerazumljiva struktura sata i rutina, manjak iskustva i prakse učitelja, manjak razumijevanja za autizmom, ne korištenje malih grupa u radu, nedostatak potpore učiteljima, neupoznatost vršnjaka s autizmom i njihovo maltretiranje, neprikladni kurikulumi i strategije te mnogi drugi. U one faktore koji poboljšavaju kvalitetu inkluzije ubrajaju se i rad u paru, dovoljno vremena koje učitelj ima, dobri odnosi s osobljem, strategije koje pomažu u rješavanju problema povezanih sa senzornim teškoćama, razumijevanje autizmom, pomoć učiteljima od strane edukacijskih rehabilitatora, podržavajuća okolina i mnogi drugi. Sve u svemu, praksa učitelja bila je najviše spominjana kao nešto što pozitivno utječe na tijek inkluzije. Stav učitelja se najviše spominjao od strane roditelje, praksa od strane učitelja, a komunikacija između roditelja i škole od strane ravnatelja. Došlo je do značajnog preklapanja u faktorima koji utječu pozitivno na inkluziju kao što su podržavajuća okolina, praksa učitelja, pomoćnici u nastavi, programi podrške za osoblje, faktori učenika, upravljanje ponašanjem te komunikacija i podrška.

Zaključno se pokazalo da roditelji općenito pokazuju negativne stavove prema inkluziji, ali da su i nekim dijelovima zadovoljni te da ne smatraju da loše utječu na njihovo dijete. Smatraju da se neće nužno poboljšati kvaliteta djetetovog školovanja ako je izričito u inkluzivnom razredu cijelo vrijeme, ali smatraju da će to poboljšati njihov socijalni status te da će druga djeca imati više razumijevanja za njih. Također smatraju da postoji dosta aspekata na koje se može, i treba utjecati kako bi se što bolje organizirala i provela inkluzija učenika s autizmom.



## **2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA**

Iako je zakonom kroz ne tako malobrojne deklaracije, zakonske okvire i pravilnike (neki od njih su Opća deklaracija o ljudskim pravima, Izjava iz Salamance) djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom određeno da kao i sva druga djeca tipičnog razvoja imaju pravo na obavezno besplatno osnovnoškolsko obrazovanje te ako žele nastaviti dalje obrazovanje na to imaju pravo, u mnogim slučajevima dolazi do teškoća u provedbi ovih zakona. Zapravo je najmanji problem u fizičkom „postavljanju“ osoba u školsko okruženje, stvaranje inkluzije koja je samo fizička. Problem se javlja kada se treba postići da inkluzija učenika s teškoćama (među njima i s autizmom) postane osim fizičke i socijalna te da se ostvari takva klima i takvo okruženje da učenik ne bude odbačen od drugih nego da ga razumiju i poštuju njegovu različitost. Zakonima je također osigurano pravo učenika s autizmom da u školi mogu i trebaju imati prilagodbe koje njima najbolje odgovaraju kako bi ostvarili sve svoje potencijale. Na velike prepreke se nailazi u području poučavanja jer s jedne strane učitelji nisu dovoljno educirani o radu s učenicima s autizmom, dok neki učitelji nemaju volje niti kapaciteta za daljnjom edukacijom i profesionalnim napretkom. Iako postoje istraživanja perspektivi roditelja i učenika o inkluziji u redovan sustav, mali broj istraživanje je proveden u Hrvatskoj pa će ovo istraživanje prikazati perspektivu roditelja o inkluziji njihove djece s autizmom u hrvatski odgojno obrazovni sustav.

### **2.1. Cilj istraživanja**

U skladu s problemom istraživanja, cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u perspektivu i iskustva roditelja o inkluziji njihove djece s autizmom koja su uključena u redovan odgojno obrazovni sustav u redovne razrede u školama.

### **2.2. Istraživačka pitanja**

U skladu s problemom istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- „Kakav je odnos učenika s autizmom i njihovih vršnjaka?“
- „Kakav je odnos učenika s autizmom i njihovih nastavnika?“
- „Koliko su učionica i škola prilagođeni učenicima s autizmom?“
- „Koliko je i kako prilagođen proces poučavanja, ocjenjivanja i vrednovanja učenicima s autizmom?“

- „Koliko su roditelji i na koji način uključeni u ispunjavanje školskih obaveza?“

### **3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

#### **3.1. Sudionici istraživanja**

U ovom istraživanju sudjelovalo je šest roditelja od kojih su svih šest majke djece s autizmom koja su uključena u redovan odgojno obrazovni sustav u šest škola. Sve majke su visokoobrazovane i u dobi od 35 do 46 godina. Poseban doprinos ovom istraživanju su dale majke koje su sudjelovale, a također su i same na spektru autizma te neke od njih imaju pridružene teškoće (teškoće čitanja, teškoće s matematikom i druge). Uzorak je prikupljen metodom snježne grude.

Sudionici istraživanja kontaktirani su putem e-mail adrese gdje im je predstavljeno da se radi o istraživanju perspektive roditelja o inkluziji njihove djece s autizmom u redovan odgojno obrazovni sustav. Naznačeno je da je ovo početni dio istraživanja u koji će biti uključen manji broj sudionika, a da će u daljnjem istraživanju biti uključena i djeca s autizmom. Svrha cjelokupnog istraživanja je analizirati trenutno stanje te kreirati smjernice i preporuke za poboljšanje kvalitete obrazovanja učenika na spektru.

#### **3.2. Metoda prikupljanja podataka**

U ovom istraživanju korišten kvalitativan pristup prikupljanja i analize podataka. Na početku je planirano provesti polustrukturirani intervju s roditeljima, međutim roditelji koji su na spektru naveli su da bi im bilo lakše odgovarati u svoje vrijeme, na način da snime odgovore ili napišu odgovore na pitanja. Poštujući njihovu perspektivu i u svrhu ujednačavanja metode prikupljanja podataka, na taj način su odgovarali i drugi sudionici. Svaki roditelj je dobio pitanja na koja treba odgovoriti te su mogli ili poslati audiozapis svojih odgovora ili ih poslati napisane u obliku dokumenta. Audiozapisi su doslovno transkribirani, a podaci obrađeni pristupom analize okvira.

To je analitički proces koji se sastoji od nekoliko faza. Sve faze su povezane tako da tvore smislenu cjelinu. Faze su proces upoznavanja s građom, postavljanje tematskog okvira, indeksiranje ili kodiranje, unošenje u tablice, povezivanje i interpretacija. Da bi se mogao koristiti pristup analize okvira, mora biti moguće, iz dosadašnjih spoznaja izabrati određene teme. Teme predstavljaju okvir prikupljanja i analize kvalitativne građe. Tijekom analize i

povezivanja dobivenih odgovora moguće je identificirati nove teme koje nisu bile postavljene u polaznom okviru analize za koje se želi dobiti odgovor (Ajduković, Urbanac, 2010).

U nastavku su navedena pitanja postavljana u okviru polustrukturiranog intervjua ovog istraživanja. Važno je naglasiti da su u kreiranje pitanja te odlučivanje o područjima koja će se ispitati bile uključene jedna autistična majka i autistična djevojčica.

#### PITANJA ZA MAJKE/OČEVE

- 1) Što po Vašem mišljenju čini iskustvo Vašeg djeteta u školi s prijateljima/vršnjacima težim, lošijim?
- 2) Što po Vašem mišljenju čini iskustvo Vašeg djeteta u školi s prijateljima/vršnjacima lakšim, boljim?
- 3) Što po Vašem mišljenju čini iskustvo Vašeg djeteta u školi s profesorima težim, lošijim? Što je teško/loše u odnosu profesora prema Vašem djetetu? U načinu prezentiranja sadržaja/predavanja? U načinima ispitivanja, provjere znanja? U određivanju domaće zadaće?
- 4) Što po Vašem mišljenju čini iskustvo Vašeg djeteta u školi s profesorima dobrim? Što je dobro u odnosu prema Vašem djetetu? U načinu prezentiranja sadržaja/predavanja? U načinima ispitivanja, provjere znanja? U određivanju domaće zadaće?
- 5) Što je Vašem djetetu najveći problem u školi?
- 6) Postoje li neki aspekt(i) školskog života Vašeg djeteta koji su se poboljšali s vremenom?
- 7) Prema Vašoj procjeni, koliko su učitelji upoznati s različitostima vezanim za autizam/Asperger/spektar? Kako procjenjujete njihov stav prema različitostima i odnos prema djeci na spektru?
- 8) Koliko su profesori educirani i imaju li znanje o tome kako podučavati djecu na spektru?

- 9) Kakve su njihove mogućnosti/resursi za podučavanje autistične djece u „redovnom“ razredu (stručni tim, edukacije, materijalni resursi)? Koji stručnjaci su članovi stručnog tima Vaše škole? U kojoj mjeri profesori koriste resurse i mogućnosti (prostora, edukacija, podršku stručnog tim tim) koje imaju u školi?
- 10) U kojoj mjeri ste uključeni u odrađivanje školskih obaveza sa svojim djetetom (učenje, pisanje zadaće, organizacija, podučavanje i objašnjavanje gradiva)? Koliko to otprilike vašeg vremena kroz dan ili tjedan zahtjeva?
- 11) Koliko je školska zgrada ili učionica prilagođena djeci na spektru? Što je dobro, a što bi trebalo popraviti?
- 12) Imate li nešto za dodati?

### **3.3. Način provedbe istraživanja**

U provedenom istraživanju svi sudionici su se dobrovoljno odazvali na sudjelovali. Osigurana je povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka svakog sudionika.

U prvom koraku odnosno planiranju istraživanja, proučavala se postojeća literatura na zadanu temu diplomskog rada. Pronađena su istraživanja koja su povezana s temom kako u Hrvatskoj tako i u svijetu. Osim konkretnih istraživanja, proučavala se i ostala literatura za sastavljanje teorijskog dijela odnosno koncepta samog istraživanja. Nakon početne faze proučavanja i prikupljanja literature, postavljena su istraživačka pitanja i cilj istraživanja. Prije pozivanja sudionika na sudjelovanje u ovom istraživanju trebalo je sastaviti pitanja za intervju te osmisliti način na koji će se on provoditi.

Intervjui su provedeni na način da su sudionici po svojoj želji ili poslali audiozapis svojih odgovora koji se onda doslovno transkribirao ili su poslali dokument sa svojim odgovorima. Roditelji su imali dovoljno vremena da odgovore na pitanja onda kada njima odgovara. Prije samog odgovaranja na pitanja roditeljima je objašnjena svrha i cilj istraživanja te naglašena povjerljivost i anonimnost podataka o ispitanicima. U dokumentu u kojem se nalaze pitanja za roditelje još su jednom na početku dobili upute za odgovaranje. Svi roditelji su pristali na korištenje dobivenih podataka u svrhu istraživanja.

#### 4. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA

TEMATSKO PODRUČJE Što je teško u odnosu s vršnjacima	
Različitosti na području socijalne komunikacije	Naivnost u odnosu s vršnjacima Različiti interesi od vršnjaka Neshvaćenost zbog različitog pogleda na svijet Teškoće s interakcijom u grupi
Vršnjačko nasilje	Iskorištavanje djetetove naivnosti Ismijavanje radi samostimulirajućeg ponašanja Izbjegavanje i ismijavanje od strane vršnjaka
Nedostatak edukacije o različitostima	Needuciranost stručnjaka

U nastavku će biti prikazana interpretacija rezultata dobivenih za prvo tematsko područje **što je teško u odnosu s vršnjacima**. To će biti prikazano kroz teme i kategorije koje su se u odgovorima roditelja pojavile, a spadaju pod ovo tematsko područje. One odgovore roditelja koji su slični će se zajednički interpretirati kako za prvo tematsko područje tako i za ostala tematska područja.

U ovom području prva tema koja dolazi do izražaja je „**različitosti na području socijalne komunikacije**“ te se kroz ovu temu uočavaju mišljenja i saznanja roditelja o socijalnom životu njihovog djeteta. Za ovu temu roditelji su kategoriji naivnost u odnosu s vršnjacima naveli da *će naivno povjerovati djetetu koje ima loše namjere izložiti ga porugi, nagovoriti ga za nešto što će on prihvatiti samo kako bi se mogao družiti i ostati jedini kriv zbog toga*. Dva roditelja su primijetila da dijete ima različite interese od vršnjaka. Pa tako jedan roditelj kaže da *njegovo*

dijete sve manje zanimaju popularne teme koje zanimaju vršnjake s čim se drugi roditelj slaže što je vidljivo iz izjave da *interesi su djeteta uglavnom intelektualni (drugi svjetski rat, oružje, povijest, anatomija..)* što drugoj djeci nije u fokusu. Budući da dijete nema kapacitete za održavanje i uspostavljanje odnosa s tolikim brojem učenika odjednom te se ne snalazi u odnosu s vršnjacima javljaju se teškoće s interakcijom u grupi. Neshvaćenost zbog različitog pogleda na svijet se u prvom redu pojavljuje zato što *danas svijet drugačije funkcionira. Što su pravi vrijednosti što su loše vrijednosti*.

Druga tema u ovom tematskom području zove se „**vršnjačko nasilje**“ te nam daje uvid u kvalitetu odnosa djece s autizmom s vršnjacima te same karakteristike tih odnosa. Druga djeca često iskorištavaju djetetovu naivnost jer su *neka naime zlonamjerna i njegovu naivnost koriste za porugu i za svoju nekakvu vrstu loše zabave* te dijete često *doživljava ismijavanje od strane druge djece* na osnovu njegovog samostimulirajućeg ponašanja. Izbjegavanje i ismijavanje od strane vršnjaka se pokazalo kao veliki problem djeteta *jer se djeca ne žele družiti s njim i izbjegavaju ga. Šta god napravi ili kaže je predmet smijeha ili izrugivanja*. Pojavljuje se dosta *zezanja, šala na njegov račun, tužakanja profesorima, izbjegavanja s tim da izbjegavanje prestaje kada se radi o predmetima u kojima je on jako dobar pa žele bit s njim u grupi jer će on odraditi većinu zadatka*.

Sljedeće izjave sudionika istraživanja vezane su uz treću temu u ovom tematskom području koja nosi naziv „**nedostatak edukacije o različitostima**“ u kojoj su sudionici iznijeli svoje mišljenje o educiranosti nastavnika o različitostima i prihvaćanju istih kod djece s teškoćama u razvoju. To su iskazali istaknuvši kategoriju needucirnost stručnjaka te su izjavili da *ne postoji sustavna edukacija o različitostima i prihvaćanju različitosti. Sami nastavnici nisu educirani u da bi to mogli prenijeti na druge učenike*.

TEMATSKO PODRUČJE Što olakšava odnos s vršnjacima	
Podizanje svjesnosti o različitostima	Prestanak krivog tumačenja djetetovog ponašanja  Ostvarivanje prijateljstva  Razumijevanje od strane drugih roditelja

Određene karakteristike vršnjaka	Povučena djeca  Mirnija, introvertirana djeca
Djetetove sposobnosti	Dobro razumijevanje gradiva

U nastavku će biti prikazani rezultati dobiveni za drugo tematsko područje **Što olakšava odnos s vršnjacima.**

Prva tema koja se pojavljuje u ovom tematskom području je **podizanje svjesnosti o različitostima**. Roditelji smatraju da je postavljanje dijagnoze njihovom djetetu dovelo do pozitivne promjene te dolazi do prestanka krivog tumačenja djetetovog ponašanja gdje učitelji shvaćaju da *njegove poteškoće nisu bezobrazluk. Prije dijagnoze bi dobio jedinicu na svoje iskrene odgovore koje nije znao prešutiti jer jednostavno nije u kalupljen kao ostali.* Ostvarivanje prijateljstva na način da su ona iskrena i zadovoljavajuća za obje strane je prema izjavama roditelja zahtjevno jer je *trebalo dosta godina da ju djeca prihvate i bolje upoznaju, takve djece ima malo, ali jednom ih je pronašla to je prijateljstvo sad dugotrajno, čvrsto i iskreno.* Jedna od važnih stavki za uspješnu odgojno obrazovnu inkluziju učenika s autizmom u redovan obrazovni sustav je razumijevanje od strane drugih roditelja jer *osviještenost drugih roditelja koji doma pričaju s djecom o prihvaćanju različitosti* utječe na razumijevanje i prihvaćanje njihove djece u razredu.

Sljedeće izjave sudionika istraživanja vezane su uz drugu temu u ovom tematskom području koja nosi naziv **određene karakteristike vršnjaka** u kojoj roditelji govore o karakteristikama koje imaju vršnjaci njihove djece koji su im olakšali stupanje u socijalne odnose s njima. Kategorije povučena djeca i mirnija, introvertirana djeca se pojavljuju u ovoj temi kao dvije koje se najviše ističu. Roditelji su naveli da karakteristike djece kao što su povučenost pomažu jer *ipak ima i djece koja su povučenija pa možda lakše nađe u njima sugovornika.* Također je jedan od sudionika izjavio da je prednost u razredu njihovog djeteta da je *jedno dijete jako introvertno te su se prijatelji te to prijateljstvo olakšava bivanje u školi.*

Treća tema je **djetetove sposobnosti** te se unutar nje nalazi kategorija dobro razumijevanje gradiva koja se odnosi na isticanje roditelja *prednost* njihovog djeteta u odnosima s vršnjacima,

a to je da je *inteligentan pa ipak ima povećani ugled među djecom i zna puno informacija (npr. zemljopis).*

TEMATSKO PODRUČJE Što čini odnos s nastavnicima i učenje težim	
Nedostatak edukacije i svjesnosti o različitostima	<p>Neshvaćenost od strane nastavnika</p> <p>Jednak pristup svim učenicima bez obzira na njihove različitosti</p> <p>Nerazumijevanje individualnih potreba djeteta</p>
<u>Educiranost nastavnika i stručne službe</u>	<p>Nepoznavanje autizma</p> <p>Smanjena educiranost</p> <p>Oslanjanje na vlastitu intuiciju</p> <p>Needuciranost nastavnika i stručnih suradnika</p> <p>Izostanak želje za edukacijom</p> <p>Needuciranost nastavnika i stručnih službi</p>
<i>Objektivni resursi</i>	<p>Nepostojanje resursa</p> <p>Nepoštovanje mišljenja stručne službe od strane profesora</p> <p>Nepotpun stručni tim</p> <p>Nemogućnost odlučivanja u raznim situacijama</p>



	Postojanje stručnog tima, ali učitelji ne koriste njihovu podršku
Loše strategije poučavanja / rada s djetetom na spektru	<p>Postavljanje neodgovarajućih zahtjeva</p> <p>Previše zadaća</p> <p>Inzistiranje na prepisivanju s ploče</p> <p>Previše zadaće</p> <p>Izostanak podrške pri prenošenju informacija i zadataka za zadaću</p> <p>Neprilagođene upute</p> <p>Nezainteresiranost za perspektivu učenika</p> <p>Izostanak prilagodbi za učenike</p>
Kvaliteta ovisi o trudu pojedinaca	<p>Individualni trud za izaći djetetu u susret</p> <p>Nastavnici koji imaju pristup za različitosti su izuzeci</p> <p>Individualan stav prema različitostima</p> <p>Empatično poučavanje</p> <p>Spremnost učitelja da rade s različitim djecom</p>
Nema ostvarivanja odnosa s djetetom	<p>Manje vremena s nekim učiteljima</p> <p>Nemogućnost uspostavljanja odnosa s djetetom</p>

Treće tematsko područje ima naziv **Što čini odnos s nastavnicima i učenje težim** te se sastoji od šest tema.

Prva tema je „**nedostatak edukacije i svjesnosti o različitostima**“ koja se sastoji od tri kategorije. Neshvaćenost od strane nastavnika jedna je kategorija koja se pojavila tijekom istraživanja gdje je *svo dječje iskustvo prije navedene dijagnoze je bilo teško i loše jer je bio neshvaćen*. Kao poteškoća u odnosu s nastavnicima pojavio se i jednak pristup svim učenicima bez obzira na njihove različitosti što se može povezati s prije navedenim izjavama da nastavnici *ne uzimaju u obzir da različita djeca različito savladavaju gradivo i različito uče* nego nastavni proces osmišljavaju tako da se *sa svima radi na isti način*. Kao nastavak na ovo pojavljuje se nerazumijevanje individualnih potreba djeteta pa su roditelji ponovno istaknuli da se nastavnici *prema djetetu ponašaju kao i prema svakom drugom učeniku* te da smatraju da roditelji njihovom ponašanju *trebaju stati na kraj*.

Nalazi istraživanja kao drugu temu navode „**educiranost nastavnika i stručne službe**“. Roditelji koji su sudjelovali u istraživanju se slažu da nastavnici i stručne službe nisu educirani ili su smanjeno educirani te da *ako jesu to je iz štire literature* te da ne poznaju autizam. Učitelji se u poučavanju oslanjaju na vlastitu intuiciju, a educiranost stručnih suradnika je također minimalna što se vidi u kategoriji koja se pojavila, a zove se needuciranost nastavnika i stručnih suradnika. Također roditelji izvještavaju da su kod nastavnika primijetili i izostanak želje za edukacijom.

Sljedeće izjave sudionika vezane su uz treću temu pod nazivom „**objektivni resursi**“. Nepostojanje resursa predstavlja velik problem za učenike s autizmom u odgojno-obrazovnom sustavu. Neke od škola u koje su uključeni učenici o kojima se radilo istraživanje imaju nepotpun stručni tim koji se sastoji od *logopeda, psihologa, pedagoga i socijalnog pedagoga* dok druga škola ima *edukacijskog rehabilitatora 4 sata tjedno u školi, ali je trenutno na održavanju trudnoće, a nitko se nije javio na zamjenu*. Kao dodatan problem se ističe da *manji broj nastavnika koristi podršku edukacijske rehabilitatorice* odnosno da postoji stručni tim, ali učitelji ne koriste njihovu podršku iz raznih razloga. Neki od roditelja u kategoriji nemogućnost odlučivanja u raznim situacijama izjavili su da *imaju dojam da stručna služba nema ugled autoriteta pred profesorima glede poboljšanja obrazovanja za djecu u spektru*, stalno govore da su oni pod Ministarstvom te da nemaju puno prostora samostalne odluke. Ono što uvelike utječe na same učenike je nepoštovanje mišljenja stručne službe od strane profesora.

Četvrta tema ima naziv „**loše strategije poučavanja / rada s djetetom na spektru**“. Roditelji su pokazali nezadovoljstvo zbog postavljanja neodgovarajućih zahtjeva te izrazili zabrinutost jer *ne bi htjela da se prema njemu pristupa kao djetetu s prilagođenim programom jer on je iznadprosječno inteligentan*. Slaganja roditelja su vidljiva i kod zadavanja previše zadaće jer *djeca imaju previše zadaća koje moraju biti napisane imalo dijete problema s predmetom ili ne*. Učitelji nerijetko *daju upute koje znaju biti dvoznačne ili nepotpune te zadaju odjednom velike količine zadaće*. Budući da učitelji ne prilagođavaju materijal i prostor u većoj mjeri često inzistiraju na prepisivanju s ploče, a takav način rada *nije pogodan za njeno dijete jer se fokusira samo na puku reprodukciju (prepisivanje), a teško mu je pratiti gdje je stao kod prepisivanja*. Izostanak stvarnih prilagodbi za učenike je svakako velik problem jer oni bez toga ne mogu biti obrazovani na način koji najbolje podržava njihov način učenja. Izostanak podrške pri prenošenju informacija i zadataka za zadaću te neprilagođene upute su se pokazale kao prepreka koja u velikoj mjeri utječe na uspješnost učenika, a učitelji *smatraju da učenik ima dovoljno godina da bi trebao zapamtiti, a ne da oni trebaju pripaziti dal je shvatio zadaću* pa onda dolazi do raznih nesporazuma. Učitelji *nemaju strpljenja za pojašnjenje*. Učitelji su često nezainteresirani za perspektivu učenika i *ne daju mu da se objasni te mu teško pada da mu niti ne daju priliku čuti njegove misli, ideje, potrebe*.

„**Kvaliteta ovisi o trudu pojedinaca**“ je naziv sljedeće teme u ovom tematskom području. Za ovu temu pojavilo se pet kategorija koje se slažu i nadopunjuju. Rezultati istraživanja su pokazali da roditelji smatraju da među učiteljima *ima izuzetaka* koji pokazuju individualan trud za izaći djetetu u susret. Individualan stav prema različitostima *ovisi samo o tome kakav je učitelj osoba, a najčešće je različitost vrlo malo prihvaćena*. Kao što je već spomenuto mišljenja roditelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju su da nastavnici koji imaju pristup za različitost su izuzeci. Roditelji se slažu da *samo pojedini učitelji imaju bolji pristup prema učenicima koji ne mogu savladati gradivo na isti način kao i ostali* te da *ako netko ima talent za takvo poučavanje onda to po njima (za sad) ide iz prirodne empatije* odnosno to je empatično poučavanje. Nije se pokazalo najvažnijim poznavanje isključivo autizmom i njegovih karakteristika koliko se važnim pokazala sama spремnost učitelja da rade s različitim djecom *koja se na bilo koji način razlikuju od druge djece*. *Zato mislim da je najbitnija spremnost profesora da rade s izazovnom djecom*.

Posljednja tema ovog tematskog područja je „**nema ostvarivanja odnosa s djetetom**“ u kojoj se iz rezultata može vidjeti da manje vremena s nekim učiteljima utječe na odnos učenik-učitelj te da *zapravo tek duži boravak s djetetom i kvalitetna edukacija daju značajnije poznavanje*

*problematike spektra. Poteškoće mogu proizaći iz nemogućnosti uspostavljanja odnosa s djetetom jer neki nisu u stanju ostvariti čisti ljudski kontakt s djecom i odnos ravnopravnosti i povjerenja.*

TEMATSKO PODRUČJE Što olakšava učenje i odnos s nastavnicima	
Spoznaja o dijagnozi/različitosti djeteta	<p>Dijete se ne smatra bezobraznim</p> <p>Shvaćanje specifičnog načina gledanja na svijet</p> <p>Vanjska stručna podrška</p>
Podrška asistenta i nastavnika	<p>Asistent olakšava komunikaciju s vršnjacima</p> <p>Podrška asistenta pri odrađivanju nastavnih obaveza</p> <p>Podrška i trud profesora za odlazak djeteta na natjecanje</p> <p>Razumijevanje i trud učitelja</p>
Potrebne prilagodbe	<p>Više vremena za pisanje</p> <p>Vizualna podrška, jasne upute, provjera razumijevanje</p> <p>Izrada prezentacija i projekata</p> <p>Usmeno poučavanje koje se može prekinuti, pisani materijal, smanjivanje zadaće</p> <p>Saslušati dijete</p> <p>Fleksibilnost u načinima provjere znanja</p> <p>Pisanje testa u odvojenom, mirnom prostoru</p>
Važnost osobnih kapaciteta	Važnost educiranosti i razumijevanje nastavnika

	Manjak vremena s nekim učiteljima
	Uspostavljanje odnosa s djetetom
Dijete s autizmom se prilagođava	Veća samostalnost uz korištenje metoda učenja koje odgovaraju djetetu
	Veća samostalnost uz sazrijevanje

Sljedeće tematsko područje nosi naziv **Što olakšava učenje i odnos s nastavnicima**. Rezultati dobiveni za ovo područje govore koliko je važno razumijevanje učitelja za učenike s autizmom kao i koliko je potrebna podrška asistenta u samom procesu prilagođavanja učenika nastavnom procesu budući da je vrlo malo nastavni proces prilagođen njemu.

Prva tema u ovom tematskom području je „**spoznaja o dijagnozi/različitosti djeteta**“ jer samim tim što je shvaćeno da njegove poteškoće nisu bezobrazluk i da njegova iskrenost nije bezobrazluk poboljšao se položaj djeteta i djetetovo iskustvo u školi jer se dijete ne smatra bezobraznim. Važno je da nastavnici razumiju da *jednostavno nije u kalupljen kao ostali*. Shvaćaju specifičan načina gledanja na svijet. Postavljanjem dijagnoze *dane su upute sa ERF-a kako pristupiti, kako ga shvatiti bolje*, a takva vanjska stručna podrška, posebno kad ne postoji stručni tim u školi je važna učiteljima, roditeljima, a ponajprije djetetu.

Sljedeće izjave sudionika vezane su za drugu temu koja nosi naziv „**podrška asistenta i nastavnika**“. Odgovori sudionika ovog istraživanja pokazuju da asistent olakšava komunikaciju s vršnjacima te je velika podrška pri odrađivanju nastavnih obaveza odnosno *pomaže premostiti prazni hod, pojašnjava verbalne upute, smiruje, itd.* Pozitivan primjer iz stvarnog života sudionika je podrška i trud profesora za odlazak djeteta na natjecanje uz pratnju asistenta. *Budući da je to prvi takav slučaj u našem dijelu grada, trebalo je puno istraživanja i nazivanja raznih službi u gradu i ministarstvu da se sazna koja je uopće procedura za to. Taj dio su profesori odradili.* Razumijevanje i trud učitelja je od presudne važnosti jer je važno da se *trude omogućiti im što bolje uvjete za školovanje*, a ako ne razumiju potrebe djeteta to neće moći.

Treća tema zove se „**potrebne prilagodbe**“ te su tu roditelji pokušali istaknuti prilagodbe koje su njihovom djetetu najpotrebnije. Prva kategorija koja se pojavila je potreba za više vremena za pisanje te važnost da se dijete sasluša pa tako *par profesora ima način predavanja drugačiji*,

vizualno popraćeno. I tih par profesora sasluša dijete ako je potrebno. Vizualna podrška, jasne upute, provjera razumijevanje je kategorije u kojoj se roditelji slažu jer smatraju da *bi bilo bolje da je način prezentiranja gradiva popraćen i vizualnim djelom*. Sam način provjere znanja treba biti fleksibilan kroz metodu razgovora, kroz vizualno obogaćene provjere znanja, kroz zadavanje projektnih zadataka, a kada se radi o usmenom ispitivanju dati djetetu vremena da formulira odgovor. Važno je da se stvori ugodna atmosfera i da se djetetu *pojasne pitanja koja su djetetu nejasno formulirana*. Male prilagodbe mogu dovesti do velikog poboljšanja pa učitelje treba osvijestiti o tome. Tako na primjer *nošenje slušalica ako mu je buka i žamor na testu* dovode do *poboljšanja samopouzdanje* kao i mogućnost da piše test u odvojenom, mirnom prostoru. Kod same obrade nastavnog sadržaja istaknuli se usmeno poučavanje koje se može prekinuti, pisani materijal, smanjivanje zadaće potiču pozitivan stav učenika prema učenju i školi. Za učenike koji su kreativni i vole takav način rada izrada prezentacija i projekata uvijek je dobar način rada.

„**Važnost osobnih kapaciteta**“ je naveden kao sljedeća važna stavka u tome što olakšava učenje odnos s nastavnicima. Rezultati su pokazali da je u prvom redu važna educiranost i razumijevanje nastavnika te da je *najvažniji resurs sam nastavnik i njegovi ljudski i stručni nastavnički kapaciteti*. Nastavnik mora znati *kako podučavati SVU djecu* da bi tek onda mogao prilagoditi svoje poučavanje djeci s autizmom. Manjak vremena s nekim učiteljima dovodi do teškoća u razumijevanju učenika jer *ga ne poznaju predmetni profesori* pa se u radu s njima može dobro vidjeti *kako zapravo tek duži boravak s djetetom i kvalitetna edukacija daju značajnije poznavanje problematike spektra*. Učitelj treba prvo uspostaviti odnos s djetetom koji se treba temeljiti na *povjerenju*, te da se učenik *ne boji učitelja*.

Posljednja tema u ovom tematskom području je „**dijete s autizmom se prilagođava**“. Dolazi do razvijanja veće samostalnost uz korištenje metoda učenja koje odgovaraju djetetu (*umne mape, bilješke*). S vremenom i uz korištenje dobrih strategija učenja i poučavanja dijete pokazuje veću samostalnost uz sazrijevanje.

TEMATSKO PODRUČJE Utjecaj fizičkog okruženja	
Senzorne teškoće	Preplavljenost bukom i gužvom  Nedostatka discipline u razredu
Prilagodba fizičkog okruženja	Neprikladnost učionice

	<p>Mjesto za opuštanje djeteta</p> <p>Pametna ploča</p> <p>Neuključiv dizajn škole</p>
--	--

Sljedeće tematsko područje naziva se **Utjecaj fizičkog okruženja**.

Prva tema ovog tematskog područja su „**senzorne teškoće**“ od kojih se ističe *ulazak u školu, u gužva za vrijeme odmora, svi ti zvukovi predstavljaju mu bol, guše ga*. Dijete je preplavljeno bukom i gužvom, a nedostatak discipline u razredu često rezultira tim da dijete *dolazi kući s glavoboljom*.

Sljedeće izjave sudionika vezane su za drugu temu „**prilagodba fizičkog okruženja**“ u kojoj se pojavljuju četiri kategorije. Neprilagođenost učionice učenicima na spektru kao i neuključiv dizajn škole ukazuju na mjesta gdje je potrebna promjena. Kada se *učenici sele iz učionice u učionicu* ne postoje na *hodnicima jasne vizualne upute u kojem smjeru su pojedine učionice kako bi se učenici lakše snalazili*. U jednoj školi roditelji su istaknuli postojanje mjesta za opuštanje djeteta, a to je *dvorana za TZK koja je bila dobra za momente kad mu je bilo teško pa se tamo relaksirao*. Roditelji smatraju kako postojanje pametne ploče u razredima omogućava *jednostavnije koncentriranje na nastavu i objašnjavanje jer tad djeca ne bi trebala prepisivati plan ploče*.

TEMATSKO PODRUČJE Uključenost članova obitelji u obrazovanje djeteta	
Vremenska uključenost članova obitelji (pomoć sa školskim obavezama)	<p>S godinama se skraćuje vrijeme pomaganja djetetu</p> <p>Kontinuirano, svakodnevno pomaganje djetetu</p> <p>Postupno se povećava samostalnost, ali roditelji su još uvijek uključeni</p>

	<p>Podređenost svakodnevnog života školskim zadacima</p> <p>Plaćanje dodatne podrške za pomoć oko školskih obveza djeteta</p>
Vrsta uključenosti članova obitelji (koje aktivnosti)	<p>Uključenost u sve školske obveze</p> <p>Provjeravanje napravljenog i emocionalna podrška</p> <p>Čitanje lektire s djetetom i razgovor</p> <p>Pisanje zadaća, organizacija vremena, objašnjavanje gradiva</p>

Posljednje tematsko područje naziva se **Uključenost članova obitelji u obrazovanje djeteta** koja se odnosi kako na vremensku uključenost tako i na raznovrsnost zadataka i aktivnosti u koje su članovi obitelji uključeni.

Prva tema nosi naziv „**vremenska uključenost članova obitelji (pomoć sa školskim obavezama)**“. S godinama se skraćuje vrijeme pomaganja djetetu pa je u početku pomoć pružana *jako velik dio dana, tjedna, sada puno manje*. Nisu uključeni samo roditelji nego uz njih i ostatak obitelji pa je tako jedna sudionica istraživanja istaknula da su *baka i suprug uključeni u zadaće i pripremu za testove* te da oni kontinuirano, svakodnevno pomažu djetetu. Iako se postupno povećava samostalnost, roditelji su još uvijek uključeni. *Dnevno u većini slučajeva na pomoć odlazi oko 30 minuta*. Neki od sudionika su istaknuli da u njihovom slučaju ne dolazi do smanjenja vremena kojeg provode u pomoći oko školskih obaveza s djetetom te oni podređuju svakodnevni život školskim zadacima. *Svako popodne radimo školske obaveze, ponekad traje sat vremena, a ponekad i 4 sata. Kad dođem sa posla, krećemo sa školskim obavezama dok je dijete još koliko toliko „odmorno i koncentrirano*. Plaćanje dodatne podrške za pomoć oko školskih obveza djeteta je jedan od načina na koji roditelji koji nemaju dovoljno vremena, odnosno onoliko koliko njihovom djetetu treba, pokušavaju pomoći. Neki roditelji rade pa *uz posao ne stignu sve sami*.

Posljednja tema naziva se „**vrsta uključenosti članova obitelji (koje aktivnosti)**“. Roditelji i ostali članovi obitelji su većinom uključeni u sve školske obveze od pisanje zadaća,



organizacije vremena, objašnjavanja gradiva, učenja do izrađivanja projekata. Čitanje lektire s djetetom i razgovor je kategorija koja se sljedeća pojavljuje te predstavlja način na koji roditelji kada primijete koji način učenja i razumijevanja najbolje odgovara njihovom djetetu taj način onda i koriste. *Knjige sam mu ja pročitala na glas da možemo komentirati jer obrađuju realne životne situacije koje mu nisu bile jasne.* Osim u procesu izrade i rješavanja školskih obaveza važno je i provjeravanje napravljenog i emocionalna podrška jer je za djecu važno da ih se *potiče i motivira.*

## 5. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

U ovom diplomskom radu cilj istraživanja bio je dobiti uvid u perspektivu roditelja o kvaliteti inkluzije njihove djece s autizmom u redovan odgojno obrazovni sustav, u redovne razrede.

Rezultati istraživanja su pokazali da se sudionici istraživanja slažu oko svih tvrdnji te nema većih razlika u njihovim mišljenjima. Svi roditelji sudionici istraživanja slažu se u svojim tvrdnjama da profesori nisu dovoljno educirani za rad s djecom s teškoćama pa tako ni njihovim djecom s autizmom. Slažu se u područjima nedostatnosti podrške učenicima i nedovoljne ili ikakve prilagođenosti nastavnog procesa, učenja i vrednovanja njihovoj djeci. Kao velik problem ističu neshvaćanje različitosti njihove djece od strane učitelja koji se prema njima ponašaju kao i prema drugoj djeci te nemaju osjećaj i razumijevanje da djeca s autizmom trebaju drugačiji pristup kako bi ostvarila sve svoje potencijale. Ono u čemu je bilo blagih razlika je vrijeme koje roditelji provedu sa svojim djetetom ispunjavajući sve školske obaveze. Tako su neki roditelji izjavili da provode i do nekoliko sati učeći, ponavljajući gradivo i pripremajući se s djetetom za idući školski dan te da cijeli svoj život izvan posla podređuju obavezama koje imaju s djetetom. S druge strane neki roditelji su naglasili kako je njihovo dijete s godinama postalo samostalnije u obavljanju školskih obaveza te da sada manje vremena provode učeći i pripremajući se s djetetom.

U rezultatima istraživanja roditelji su primijetili da postoje minimalna očekivanja od učenika s autizmom od školskog osoblja koje ne poznaje učenika s autizmom dovoljno dobro da zna za što su sposobni i koliko ih treba poticati. Takav nalaz se slaže s nalazima ovog istraživanja gdje su roditelji izjavili da je jedan od problema učenika s autizmom u školi rad s predmetnim nastavnicima. Razlog tomu je da ga „ne poznaju“ te se „tu vidi kako zapravo tek duži boravak s djetetom i kvalitetna edukacija daju značajnije poznavanje problematike spektra“.

Rezultati istog istraživanja Hodges i sur. (2020) pokazuju da roditelji smatraju kako su nastavnici da su učitelji zahtjeve koji se postavljaju učenicima s autizmom kako bi pokušali spriječiti ponašanja koja mogu poremetiti nastavu. U rezultatima ovog istraživanja pojavila se zabrinutost roditelja povezana s tim, a to je da „ne bi htjeli da se prema njemu pristupa kao djetetu s prilagođenim programom jer on je iznadprosječno inteligentan“. Jedan od ispitanika je izjavio vezano za smanjene kriterije „ne bi željela da smanjuju kriterije“.

Autorica Majoko (2017) je u svom istraživanju pronašla da su roditelji zabrinuti zbog needuciranosti nastavnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju što se slaže s nalazima ovog istraživanja, a vidljivo je iz izjava roditelja da „nisu educirani i nemaju znanje“, „ako jesu to

*je iz šture literature“*, a velik dodatan problem je da „*neki ne žele biti educirani jer ne razumiju ravnopravnost i pravo na obrazovanje“*. Ispitanici istraživanja autorice Majoko (2017) također smatraju da je važno obrazovanje učitelja da se mogu nositi s ponašanjem djece s autizmom te da znaju na koji način odgovoriti na njihova ponašanja, dok sudionici ovog istraživanja smatraju da se zbog needuciranosti nastavnika „ne uzima u obzir da različita djeca različito savladavaju gradivo i različito uče, sa svima se radi na isti način“ što loše utječe na postignuća i samopouzdanje učenika. Također se slažu sudionici autorice Majoko (2017) i ovog istraživanja oko zapošljavanje asistenata u nastavi koji mogu uvelike olakšati i poboljšati inkluziju pa je tako jedan od sudionika istraživanja istaknuo da „*asistentica jako puno pomaže, dijete ima sreću da je od 5-8. razreda imao izvanrednu asistenticu pa mu je to, među ostalim, olakšavalo i komunikaciju s drugom djecom“* iz čega možemo vidjeti i socijalnu dobrobit za učenika.

U rezultatima istraživanja Stephenson i sur. (2020) pokazalo se da se teškoćom koja utječe na inkluziju smatra i neupoznatost vršnjaka s autizmom što su sudionici ovog istraživanja spomenuli u smislu da „*osviještenost drugih roditelja koji doma pričaju s djecom o prihvatanju različitosti“* uvelike pomaže da djeca razumiju autizam i ponašanje te djece.

Unatoč tome što je zakonski dobro regulirano kako bi inkluzija učenika s teškoćama u redovan odgojno obrazovni sustav trebala izgledati te na što sve djeca imaju prava, u praksi je vidljivo da ne teče sve tako glatko te da neki aspekti inkluzije nisu dobro provedeni. Ovo istraživanje može potaknuti daljnja istraživanja na ovu temu uključujući i mišljenja učenika s autizmom kojih se ovo najviše tiče. Na osnovu rezultata tih istraživanja potrebno je razviti strategije i smjernice za kvalitetnu inkluziju djece na spektru koje moraju uključivati edukaciju i osvještavanje učitelja, prilagodbu nastavnog procesa različitostima, ali i prilagodbu fizičkog okruženja te oblika u kojem će se inkluzija provoditi. Inkluzija ne mora biti jednoobrazna, neurozličiti učenici zahtijevaju fleksibilnost u promišljanju odgoja i obrazovanja u svim aspektima.

## 6. LITERATURA

1. Ajduković, M. i Urbanc, K. (2010). KVALITATIVNA ANALIZA ISKUSTVA STRUČNIH DJELATNIKA KAO DOPRINOS EVALUACIJI PROCESA UVOĐENJA NOVOG MODELA RADA U CENTRE ZA SOCIJALNU SKRB. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (3), 319-352. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/64352>
2. Anić Opašić, A. (2019). *Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:738166>
3. Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23. <https://hrcak.srce.hr/141113>
4. Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., i Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*. <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>
5. Cerić, H. (2004). *Definiranje inkluzivnog obrazovanja*. Fakultet političkih nauka u Sarajevu. Preuzeto s <https://dejanakovacevic.files.wordpress.com/2013/04/def-io-nskola.pdf>
6. Garrad, T.-A., Rayner, C., i Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi:10.1111/1471-3802.12424>
7. Goodall, C. (2018). "I felt closed in and like I couldn't breathe": A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*. <https://doi:10.1177/2396941518804407>
8. Hobbs, T. i Westling, D. L. (1998). Inclusion Promoting Successful through Collaborative Problem-Solving. *TEACHING Exceptional Children*, 31(1), 12–19. <https://doi:10.1177/004005999803100102>
9. Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., i Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550. <https://doi:10.1016/j.ridd.2019.103550>
10. Al Jaffal, M. (2019). *The Attitudes of Secondary School Teachers Regarding Inclusion of Students with Autism in Saudi Arabia* (Doktorski rad). Preuzeto s <https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2777&context=etd>

11. Lisak Segota, N., Lessner Listiakova, I., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Petkowska Nikolovska, A., Cierpiałowska, T., i Preece, D. (2020). Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 0, 1 - 14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829865>
12. Levačić, D. (2019). *Poremećaj iz spektra autizma* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:325174>
13. Macmillan, K., Goodall, K. i Fletcher-Watson, S. (2018). Do autistic individuals experience understanding in school?. <https://doi.org/10.31219/osf.io/awzук>
14. Majoko, T. (2017). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi:10.1080/03004430.2017.1350176>
15. Mathur, S. i Koradia, K. (2018). Parents' Attitude toward Inclusion of their Children with Autism in Mainstream Classrooms. *IAFOR Journal of Psychology i the Behavioral Sciences*, 4(2). <https://doi.org/10.22492/ijpbs.4.2.04>
16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. Posjećeno 25.8.2021. na mrežnoj stranici <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450>
17. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
18. Pendergrass, S., Girirajan, S. i Selleck, S. (2014). Uncovering the etiology of autism spectrum disorders: genomics, bioinformatics, environment, data collection and exploration, and future possibilities. *Pacific Symposium on Biocomputing. Pacific Symposium on Biocomputing*, 422–426. [https://doi:10.1142/9789814583220\\_0041](https://doi:10.1142/9789814583220_0041)
19. Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. *Journal of In-Service Education*, 27(3), 465–476. <https://doi:10.1080/13674580100200164>
20. Sagers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35–45. <https://doi:10.1177/1365480214566213>
21. Sekulić-Majurec, A. (1997). INTEGRACIJA KAO PRETPOSTAVKA USPJEŠNIJE SOCIJALIZACIJE DJECE I MLADEŽI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU: OČEKIVANJA, POSTIGNUĆA, PERSPEKTIVE. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), 537-550. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31662>

22. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. i Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
23. Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi:10.1080/09687590802469271>
24. Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J. i Sweller, N. (2020). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1–17. <https://doi:10.1017/jsi.2020.12>
25. The UNESCO Salamanca Statement. (2020). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Preuzeto s <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
26. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). OBRAZOVNA INKLUZIJA U KONTEKSTU SVJETSKIH I NACIONALNIH OBRAZOVNIH POLITIKA – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48-65. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131847>
27. Wood, R. (2017). The inclusion of autistic children in the curriculum and assessment in mainstream primary schools (Doktorski rad). Preuzeto s <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/8102/1/Wood18PhD.pdf>