

Tranzicija djeteta s autizmom u osnovnu školu

Jažić, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:745512>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2023-10-03**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Tranzicija djeteta s autizmom u osnovnu školu

Studentica: Tea Jažić

Zagreb, lipanj, 2022.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Tranzicija djeteta s autizmom u osnovnu školu

Studentica:

Tea Jažić

Mentorica:

doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Zagreb, lipanj, 2022.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Tranzicija djeteta s autizmom u osnovnu školu* 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.

Ime i prezime: Tea Jažić

Mjesto i datum: 10. 6. 2022.

Zahvale:

Prije svega, hvala mami i tati na cijelom životu i svojoj podršci odmalena, otkad su pretpostavljali da ću postati edukacijski rehabilitator i poticali sve moje snove.

Neizmjereno hvala mojoj dragoj mentorici, doc. dr. sc. Jasmini Stošić, na svojoj, opsežnoj podršci u pisanju ovog rada i na cijelom mentoriranju kroz sve kolegije!

Hvala Ivi na svemu beskrajnom, hvala dragim prijateljima Katarini, Jeleni i svim ostalima na svojoj podršci i poticanju, hvala cijeloj osječkoj i zagrebačkoj obitelji!

Hvala svim profesorima na fakultetu koji su doprinjeli ovom putu u odraslu dob, a posebice hvala profesorici Mirandi Novak na mijenjaju života. Također, hvala svim rehabilitatoricama koje su me poučavale na ovom putu i bile ogromna i formalna i neformalna podrška.

I šećer na kraju, hvala dječaku o kojem pišem u ovom radu te njegovoj obitelji na divnim avanturama i svom veselju!

Sažetak: Tranzicija djeteta s autizmom u osnovnu školu

Ime i prezime studentice: Tea Jažić

Ime i prezime mentorice: doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Edukacijska rehabilitacija, Rehabilitacija, sofrologija, kreativne i art/ekspresivne terapije

Djeca s autizmom iskazuju atipičan razvoj socijalne kognicije i različitosti u percepciji koje istovremeno otežavaju razvoj mnogih vještina i učenje o okolini, primjerice komunikacijskih vještina, samoregulaciju te verbaliziranje emocija, a upravo su to ključne vještine spremnosti za školu. Tranzicije u okviru obrazovanja djeteta predstavljaju prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne sredine u drugu, primjerice iz vrtića u osnovnu školu. Tranzicije su često izazovnije djeci s autizmom nego njihovim neurotipičnim vršnjacima. U procesu tranzicije nužno je ostvariti suradnju s roditeljima djeteta i sa stručnjacima predškolske i školske ustanove i provoditi intervencije usmjerene na specifične razvojne ishode prema individualiziranom programu za dijete. Cilj ovog istraživanja prikaz je procesa tranzicije djeteta s autizmom u osnovnu školu iz perspektive njezinih dionika te poticanje promjena u tom procesu. Ispitan je proces tranzicije kroz analizu sljedećih ključnih područja: uključenost roditelja u proces, komunikaciju stručnjaka i roditelja, dostupnost stručne podrške roditeljima, uspostavljanje tranzicijskog tima stručnjaka, pripremu djeteta kroz intervencije za postizanje individualiziranih i specifičnih razvojnih ciljeva, pripremu školske ustanove (primjerice djelatnici, vršnjaci, učionica). Sudionici ovog istraživanja su dijete s autizmom koje je u procesu tranzicije u školu, majka djeteta te stručnjaci iz predškolske i školske ustanove. Metode prikupljanja podataka bile su neposredno opažanje djetetovog ponašanja u skupini te polustrukturirani intervju s majkom i stručnim suradnicama edukacijskim rehabilitatoricama u vrtiću i školi djeteta, a metoda obrade podataka je kvalitativna analiza podataka. Rezultati ukazuju na metode, intervencije i postupke u procesu tranzicije, izazove te preporuke za dobru tranzicijsku praksu. Preporuke i smjernice sudionica koje su dobivene analizom intervjua uključuju preporuke za informiranje roditelja o postupku i rokovima važnim za upis te o školama, preporuke za ranu pripremu djeteta i usmjerenost na vještine spremnosti za školu te preporuke za formiranje tranzicijskog tima. Doprinos ovog rada prikaz je preporuka za bolju tranzicijsku praksu.

Ključne riječi: *autizam, tranzicija u osnovnu školu, priprema za školu*

Abstract: Transition to school for a child with autism

Student: Tea Jažić

Mentor: doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Educational Rehabilitation, Rehabilitation, Sophrology, Creative and Art/Expressive Therapies

Children with autism face atypical social cognition development and display differences in perception which interfere with the development of many skills and learning, for instance with key skills which are considered to be school-readiness skills: communication skills, self-regulation and verbalising emotions. Educational transitions are transitions from one educational setting to another, for example from preschool to primary school. Transitions are often more challenging for children with autism than for their neurotypical peers. It's crucial to provide support to parents of children with autism during transitions, as well as to ensure school targeted interventions for the child.

The aim of this study is to understand and show the transition to school for a child with autism from the perspectives of its stakeholders and to promote positive changes in the process. Several aspects of the transition were analysed: the engagement of parents in the process, communication of professionals and parents, accessibility to support to parents during transition, the importance of team planning, preparing the child through school targeted interventions as well as preparing the school environment. Participants of this study were the child with autism spectrum disorder and his mother, as well as professionals from the child's preschool and primary school. Research methods include direct observation of the child's behaviours in preschool as well as semi-structured interview for the mother and educational rehabilitators from the child's preschool and school. The results were analysed through qualitative thematic analysis, the results indicate methods and interventions used in the transition, challenges the stakeholders face and recommendations for good transitional practice. The recommendations include informing parents on all the important information and deadlines concerning the enrollment to school, early child interventions aimed on school-readiness skills and forming a transitional team. This study provides a display of transition practices and offers recommendations for good transition practices.

Key words: *autism, transition to primary school, preparing for school*

Sadržaj

1. Uvod.....	1
1.1. Tranzicija u sustavu odgoja i obrazovanja	1
1.2. Tranzicija djeteta s autizmom iz predškole u osnovnu školu	3
1.3. Uloga stručnjaka u procesu tranzicije djeteta s autizmom	6
1.4. Uloga roditelja i njihova potreba za stručnom podrškom.....	9
2. Problem i cilj istraživanja	11
3. Istraživačka pitanja.....	12
4. Metode u istraživanju	12
4.1. Sudionici istraživanja	12
4.2. Metoda i način prikupljanja podataka	13
4.3. Analiza podataka	15
4.4. Neposredan rad s djetetom u vrtićkoj skupini	16
5. Rezultati	23
6. Rasprava i smjernice za dobru tranzicijsku praksu	52
7. Zaključak	55
8. Literatura	56
Prilozi	60

1. Uvod

1.1. Tranzicija u sustavu odgoja i obrazovanja

Tranzicije označavaju ključne događaje ili procese koji se događaju u određenom životnom periodu osobe, a podrazumijevaju promjene koje se događaju u tim procesima i događajima (McNair, 2021). One se dijele na horizontalne tranzicije koje se odnose na promjene tijekom dana (primjerice svakodnevni dolazak i odlazak iz vrtića, dnevne rutine, posjet djeteta baki i djedu, odlazak s jedne terapije na drugu u istom danu) te na vertikalne tranzicije koje podrazumijevaju pomicanje osobe „prema gore“, iz jednog sustava u drugi, odnosno koje se događaju s obzirom na očekivani razvoj (Rosenkoetter i sur., 2001; Guralnick, 2005 prema Seitz, 2018). Vertikalne tranzicije u odgojno-obrazovnom sustavu djece su prijelazi iz jedne razine školovanja u drugu, primjerice iz predškolske vrtićke skupine u osnovnu školu, prijelazi između razreda (u hrvatskom kontekstu najznačajniji prijelaz iz četvrtog u peti razred osnovne škole), iz osnovne škole u srednju školu te u adolescenciji mogući prijelaz iz srednje škole na fakultet (Forest i sur., 2004). McIntyre i sur. (2010) navode zaključke niza autora (Eckert i sur., 2008; Perry i Weinstein, 1998; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) kako je prva tranzicija iz vrtića u školu vrlo važan miljokaz za dijete i njegovu obitelj zbog poprimanja nove i potpuno drugačije uloge učenika. Ta prva tranzicija u percepciji djeteta pomiče usmjerenost s aktivnosti u kojima je središte cijela obitelj na one u kojima je u središtu samo dijete pred koje su postavljeni novi zahtjevi, što je često vrlo stresno i za samo dijete i za cijelu obitelj (Denkyirah i Agbeke, 2010). Ti zahtjevi uključuju nove akademske vještine za koje se očekuje da će dijete savladati, no i mnoge socijalne i emocionalne zahtjeve koji se odražavaju u odnosima s vršnjacima, učiteljima, u odnosu sa samim sobom te cjelokupnom okolinom (Nathanson i sur., 2009). Autori Quintero i McIntyre (2011) predstavljaju saznanja niza autora (Carta i sur., 1990; Le Ager i Shapiro, 1995; Rule i sur., 1990) te sumiraju da je najveća razlika u tim zahtjevima očekivana povećana samostalnost, tj. manje oslanjanje na pomoć odraslih osoba i vršnjaka, više aktivnosti koje uključuju praćenje grupnih uputa te više samostalnog rješavanja zadataka. Rimm-Kaufman i Pianta (2000, prema Nathanson i sur., 2009) pojašnjavaju kako je uspjeh djetetove tranzicije odraz ne samo njegovih vještina i uspjeha, već utjecaja cijele obitelji, što dovodi do zaključka kako je tranzicija također vrlo slojevit i kompleksan koncept s puno faktora koji ju određuju (Nathanson i sur., 2009; Seitz, 2018). Čak štoviše, McIntyre i sur. (2010) naglašavaju važnost utjecaja obitelji na tranziciju i podsjeća na to kako se i obitelji susreću s novim očekivanjima, primjerice očekivanja učitelja kako će brzo moći ostvariti dobru suradnju

s roditeljima, da će roditelji znati kako najbolje podržati nove obrazovne zahtjeve djeteta te da će se adaptirati na nove rutine i strukturu života do kojih je došlo zbog djetetova polaska u osnovnu školu.

Model koji dovoljno pojašnjava kompleksnost tranzicije je Bronfenbrennerov ekološki model (1979, prema Seitz 2018). Autorica Seitz (2018) pojašnjava model, odnosno interakcije mikrosistema, mezosistema, makrosistema i ekosistema u okviru tranzicije kroz primjere. Mikrosistem označava rana okruženja djeteta, obiteljsko okruženje, ranu intervenciju, okruženje u vrtićkoj skupini i slične. Mezosistem je utjecaj dvaju mikrosistema jedan na drugi, primjerice odnos pružatelja usluga rane intervencije na obiteljsko okruženje. Mikrosistemi i mezosistemi su pod još većim utjecajem ekosistema kojeg čine sve nadređene ustanove, zakoni i regulative, a oni su svi pod utjecajem kulturalnih vrijednosti i društvenih normi čitavog društva i označava vrlo široko kontekst bez kojeg se manji dijelovi sustava ne mogu promatrati (Seitz, 2018).

McIntyre i sur. (2007) izvješćuju o velikom istraživanju autora Rimm-Kaufman, Pianta i Cox (2000) u kojem je ispitano preko 3500 učitelja osnovnih škola o uspješnosti tranzicije u svih učenika (i učenika tipičnog razvoja i s teškoćama u razvoju) te je utvrđeno da otprilike polovica svih učenika prođe tranziciju bez teškoća, da otprilike jedna trećina ima manje teškoće u savladavanju izazova tranzicije, dok 16% ima veće teškoće tijekom tranzicije. Nužno je napomenuti da se istraživanje ne odnosi samo na djecu s teškoćama već i djecu tipičnog razvoja.

Teškoće koje sva djeca, tipičnog razvoja i s teškoćama u razvoju, doživljavaju tijekom tranzicije su održavanje pažnje duži period vremena nužan za odrađivanje zadatka te teškoće u artikulaciji pri komuniciranju s drugima (Zill i West, 2001 prema Nathanson i sur., 2009). Također, kontrola inhibicije, odnosno suzdržavanje od slobodnijeg načina ponašanja koji je bio prisutan u vrtiću, predstavlja problem djeci u početku njihovog navikavanja na ulogu učenika, kao i usredotočenost koja predstavlja upravo suprotno, usmjeravanje na ono što učenik treba činiti, na uputu i zadatak (Nathanson i sur., 2009). Nathanson i sur. (2009) naglašavaju kako je inhibicijska kontrola vještina koja je ključna za uspješno funkcioniranje u školi. Navode niz situacija u kojima je inhibicijska kontrola izražena u školskom okruženju, nasuprot vrtićkom u kojem nije toliko ključna. Primjerice, vještine čekanja (u redu, dizanja ruke i čekanja prozivanja učitelja), pridržavanje pravila ponašanja u učionici za vrijeme školskog sata, npr. ostajanja mirno i tiho. Također navode i teškoće s usredotočenošću koje se pojavljuju kod velikog broja djece, a koje također budu vrlo vidljive i ometajuće i drugim učenicima, no najviše samom učeniku. Primjeri usredotočenosti povezani su i s fleksibilnošću, ne označavaju samo

usredotočenost na jedan zadatak već i fleksibilno prebacivanje s rješavanja zadatka na učiteljeve upute, ali i mogućnost filtriranja nebitnih informacija i ometajućih podražaja.

Cilj tranzicije je pokušati u što većoj mjeri osigurati da, za dijete i roditelje, stresan period prijelaza u osnovnu školu i poprimanja novih uloga prođe što bezbolnije, odnosno sa što manje teškoća (Forest i sur., 2004). Nužno je svakom djetetu osigurati dobro planiranu tranziciju i svu nužnu podršku s obzirom na to da pozitivan početak školovanja povećava vjerojatnost uspješnog nastavka školovanja, doživljeni i realni uspjeh djeteta te njegova percepcija škole izgrađuje njegov odnos prema školi (Denkyirah i Agbeke, 2010). Tranzicija svakog djeteta polazi od principa poučavanja i osiguravanja podrške djetetu i obitelji uzimajući u obzir njegovu jedinstvenost te usmjeravajući se na njegove potrebe, kao i potrebe njegove obitelji.

Autori Marsh i sur. (2017) navode ključne komponente tranzicijskog procesa, a to su: uspostavljanje tranzicijskog tima, uključivanje roditelja u planiranje, posjet djeteta i roditelja školi prije početka škole, podrška roditeljima u odabiru škole i informiranje tijekom cijelog procesa, međusobna suradnja stručnjaka predškolske ustanove i osnovne škole, priprema djeteta kroz direktan rad, općenita podrška roditeljima vezana uz proces tranzicije te priprema škole kroz pripremu osoblja, vršnjaka i fizičke okoline poput strukturiranja učionice.

Dionici procesa tranzicije su samo dijete, roditelji djeteta, stručnjaci iz predškolske ustanove i osnovne škole te se u idućim poglavljima opisuju njihove uloge, potrebe, izazovi s kojima se susreću te kako međusobno utječu jedni na druge u svrhu savladavanja izazova tranzicije.

1.2. Tranzicija djeteta s autizmom iz predškole u osnovnu školu

Autizam je cjeložovitno, kompleksno neurorazvojno stanje koje je u vodećim dijagnostičkim klasifikacijama definirano kao poremećaj iz spektra autizma, a ono što se u svim klasifikacijama naglašava su teškoće u socijalnoj komunikaciji i interakciji, odnosno u kvaliteti, frekvenciji i načinu ostvarivanja interakcija s drugima (McConnell, 2002; Capanec i sur., 2015). Pokret neurorazličitosti koji je trenutno u porastu, a u čijem je središtu i autizam, odmiče se od shvaćanja karakteristika autizma kao teškoća, već nalaže da su te karakteristike zapravo različitosti u učenju, mišljenju i percepciji te da su one normalne varijacije ljudskog funkcioniranja (Fletcher-Watson i sur., 2019). Pa tako primjerice jedna od karakteristika autizma jest usmjeravanje na detalje onog što je percipirano, a ona se može sagledati samo kao jedna od teškoća u senzornoj percepciji osoba s autizmom, no ista ta usmjerenost može dovesti

do boljih vizuo-spacijalnih vještina u nekim zadacima (Muth i sur., 2014; Robertson i Baron-Cohen, 2017) te bi se stoga trebala razmatrati i kao različitost u percepciji.

Tranzicija u osnovnu školu je značajan proces u životu djeteta, a kod djece s autizmom često i teži i veći izazov nego kod neurotipične djece (Denkyirah i Agbeke, 2010). Nužnost promatranja tranzicije i njezinih ishoda iz perspektive djeteta s autizmom i njegove obitelji pokazuje činjenica da je kod djece s autizmom školske dobi četiri puta vjerojatnije da primaju dodatne obrazovne usluge kojima je u cilju olakšati djetetu proces školovanja (Mandell i sur., 2005 prema Bitterman i sur., 2008), a tranzicija čini temelj daljnjeg obrazovanja te se trebaju uložiti svi stručni naponi u nju.

Djeca s autizmom često su od najranije dobi uključena u cijeli niz terapija s raznim stručnjacima (primjerice edukacijskim rehabilitatorom, logopedom, psihijatrom, neuropedijatrom...), a te usluge se često i mijenjaju te zbog toga imaju više tranzicija od djece tipičnog razvoja. Kod djece s autizmom, teškoće u interakciji, komunikaciji, senzoričke teškoće te izazovi u ponašanju, odnosno nepoželjni oblici ponašanja, utječu na to da čine djecu s autizmom još ranjivijima i rizičnijima za ovaj, već sam po sebi težak proces (McIntyre i sur., 2006; Marsh i sur., 2017). Forest i sur. (2004) naglašavaju važnost pravovremenog uključivanja u ranu intervenciju te kako veća kvaliteta usluge rane intervencije dovodi do lakše tranzicije i ishoda u školi (za primjer, Forest i sur. (2004) navode: Hanson i sur., 2001; Harris i Handleman, 2000; Wolery, 1989...).

Različitosti djece s autizmom u socijalnoj interakciji i komunikaciji te u vještinama reguliranja emocija su ono što se u ovako postavljenom i organiziranom vrtićkom i školskom okruženju odražava u težem stvaranju prijateljskih odnosa, spoznavanju svoje okoline pa time i učenju, tj. kognitivnom razvoju te vrlo bitnim za školu – razvojem samoregulacije. Primjerice, neurotipično dijete će se u vrtiću razvijati kroz igru s vršnjacima, razvijati će sve prethodno navedene vještine, no treba i imati barem osnovne interakcije s djecom kako bi uopće ušao u igru. Dijete s autizmom može imati teškoće i različitosti u komunikaciji i socijalnom reciprocitetu, u izražavanju i reguliranju svojih emocionalnih stanja, u traženju vlastite i pružanju emocionalne podrške drugim vršnjacima, u iniciranju i sudjelovanju u simboličkoj igri (Prizant i sur., 2003).

U vrtićkoj dobi najčešće intervencije u radu s djecom s autizmom odnose se na poticanje funkcionalnih komunikacijskih vještine (korištenje jezika u funkcionalne svrhe kroz korištenje riječi, komentiranja i dijeljenja, korištenja frazi), funkcionalne vještine socijalne interakcije

(interakcija u igri, toleriranje blizine vršnjaka, igra s vršnjacima i iniciranje igre s vršnjacima) te funkcionalne vještine igre koje se nastavljaju na njih (funkcionalna igra, igre u kojima se razvija svijest o odnosima, o uzročno-posljedičnoj vezi, simbolička igra) (Stahmer i Ingerssol, 2004). Bitno je osvijestiti da intervencija ne označava rad isključivo i samo s djetetom, već cijelom njegovom okolinom (neurotipični vršnjaci, stručnjaci koji rade s djetetom, materijalna okolina), odmicanje od fokusa intervencije s djeteta na okolinu je ono što odrasle autistične osobe naglašavaju kao preporuku (Fletcher-Watson, 2018). Primjerice, u intervencijama koje se odnose na poučavanje funkcionalnih vještina igre djeteta, potrebno je uzeti u obzir interese djeteta, kao i da je djetetu s autizmom njegova igra koju se možda u intervenciji pokušava u potpunosti preoblikovati zapravo vrlo vjerojatno značajna, samo što dijete nema dovoljno razvijene vještine interakcije i komunikacije da to objasni (Fletcher-Watson, 2018). Stoga bi svaki stručnjak u vrtićkom okruženju trebao poučavati dijete s autizmom vještinama interakcije i komunikacije kroz poticanje njegovih interesa i igara u kojima dijete uživa.

Haring i Breen (1992, prema McGee i Daly, 2007) naglašavaju kako je korištenje jezika i socijalno funkcioniranje preduvjet za interakciju s neurotipičnim vršnjacima, a istraživanja pokazuju da se i učitelji u školama slažu kako je socijalno funkcioniranje djece s autizmom važniji čimbenik u početku njegovog školovanja nego akademske vještine (Fontil, Petrakos, 2015 prema Marsh i sur., 2017).

Nepoželjni oblici ponašanja kojima su često uzroci teškoće i komunikaciji su ono što autori Marsh i sur. (2017), pronalaze u nizu istraživanja (Jahromi i sur., 2013; Eisenhower i sur., 2015; Sparapani i sur., 2016) kao najveći izazov učiteljima te ono što navode kao najviše ometajući faktor tijekom poučavanja, ali i kao ono što izuzetno utječe na nemogućnost stvaranja prijateljskih odnosa s vršnjacima.

Različitosti u percepciji te u vještinama koje se mogu kategorizirati kao izvršne funkcije predstavljaju velik izazov djeci s autizmom u svim aspektima socijalnog funkcioniranja, ali i u učenju novih sadržaja (Bujas Petković, Frey Šrinjar i sur., 2010). Autori Diamond i sur. (2013, prema Dias i sur., 2022) predlaže kategoriziranje izvršnih funkcija u skupinu inhibicije, radnog pamćenja i kognitivne fleksibilnosti. Pojašnjavaju te funkcije kroz primjere koji se razvijaju u vrtiću, no izraženiji su u školi, primjerice ponašanje prema dogovorenim pravilima, čekanje na red, emocionalna samoregulacija (inhibicija), usvajanje akademskih vještina kroz zadatke, usmjeravanje na upute i zadataka (radno pamćenje) i fleksibilno preusmjeravanje pažnje slojevitim zadacima, aktivnostima i interakciji s vršnjacima (kognitivna fleksibilnost) (Diamond i sur., 2013 prema Dias i sur., 2022). U vrtiću se potiče usvajanje vještina izvršnih

funkcija kroz davanje uputa djeci u svakodnevnim aktivnostima i zadacima, kroz pridržavanje dogovorenih pravila ponašanja te kroz poticanje samoregulacije osjećaja (McGinnis i Goldstein, 2003 prema McIntyre i sur., 2007). Učitelji teškoće u izvršnim funkcijama najviše prepoznaju kao teškoće u praćenju uputa, u socijalnim situacijama, ali i situacijama rada na zadacima i usvajanja akademskih vještina (McIntyre i sur., 2007).

Zbog svih navedenih različitosti u funkcioniranju i percepciji djece s autizmom, podrška djetetu bi se trebala očitovati primarno u osiguravanju učinkovitih intervencija i programa poučavanja vještina koje se temelje na njegovim interesima te uključuju i mijenjanje okoline. Suvremene spoznaje iz primijenjene analize ponašanja usmjerenost ne stavljaju samo na mijenjanje ponašanja osobe, već i mijenjanje okoline kroz prilagođavanje materijala, jezika, manipulaciju podražaja (Stošić, 2009) te kroz takav pristup, ali i uz dodatno usmjeravanje na učenje u prirodnim kontekstima, omogućuju sveobuhvatnost i lakše generaliziranje novih znanja i vještina. Kombiniranje različitih pristupa odraz je kompleksnosti autizma, no upravo velik broj intervencija ujedno predstavlja i otežavajući faktor u poučavanju osoba s autizmom. Jedan tip intervencije ne može zadovoljiti obrazovne potrebe i stilove učenja svih osoba s autizmom (Powers, 1992. prema Iovannone i sur., 2003), kao što ne može ni zadovoljiti sve vještine koje se poučavaju (Rogers, 1999 prema Iovannone i sur., 2003). Prizant i sur. (2003) naglašavaju kompleksnost funkcioniranja i različitost stilova učenja osoba s autizmom koji se odražavaju neujednačenim profilom učenja (eng. *spiky profile*). Baš zbog tog razloga, isti autori napominju nužnost kreiranja sveobuhvatnog obrazovnog modela koji bi obuhvaćao suvremene spoznaje o autizmu i razvoju, koji je dovoljno fleksibilan da sadrži razvojne i bihevioralne pristupe, da je usmjeren na područja funkcioniranja osoba s autizmom u kojima se odražavaju najveće teškoće, no i da bude obiteljski usmjeren.

1.3. Uloga stručnjaka u procesu tranzicije djeteta s autizmom

Pregledom literature, zaključuje se kako su uloge svih stručnjaka u tranziciji (odgajatelja, stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora, učitelja i ostalih stručnjaka vrtića i škole koji rade s djetetom) provođenje učinkovitih intervencija u poučavanju vještina djeteta, ali i specifičnih intervencija vezanih uz prijelaz za školu, osiguravanje individualiziranog pristupa pri poučavanju djeteta, kao i pružanje podrške roditeljima i međusobna suradnja stručnjaka kroz timske sastanke.

Potreba za individualiziranim pristupom u poučavanju, kao i provođenje modifikacija na kurikulumu trebala bi činiti polazišnu točku obrazovnih programa. Škole bi trebale u što većoj mjeri individualizirati pristup i program djetetu, a već prvi izvor mogli bi biti detaljni opisi i preporuke o djetetovom funkcioniranju od strane stručnjaka iz predškolske ustanove.

Ispunjavanje uloga u procesu tranzicije označava provođenje tranzicijskog plana uz naglasak na aktivnosti poput sastanaka tranzicijskog tima, posjeti školi i posjet učitelja u djetetov dom te provođenje intervencija usmjerenih na tranziciju djeteta, no upravo te aktivnosti učitelji često smatraju neizvedivima (Forest i sur., 2004 prema Quintero i McIntyre, 2011).

U skladu s navedenim, Bruder (1993, prema Seitz, 2018) navodi uloge i zadatke stručnjaka vezane uz uspješnu tranziciju te također naglašava važnost osiguravanja dovoljno vremena za planiranje tranzicije, suradnje s drugim stručnjacima i obitelji, procjenu djetetovih vještina, izradu plana tranzicije, ali i dva faktora koji osiguravaju podršku stručnjacima, prolazak odgovarajuće edukacije vezane uz tranziciju i sudjelovanje na supervizijama

Early i sur. (2001) se osvrće na uloge stručnjaka škole (učitelji, edukacijski rehabilitatori, ostali stručni suradnici) kroz nabranje mogućih aktivnosti u školama koje bi osigurale uspješnu tranziciju. Te aktivnosti u praksi su: priprema djeteta prije škole na individualiziran način (posjet obiteljskom domu, upoznavanje djeteta, dovođenje djeteta u školu), priprema djeteta kroz pripremu cijelog razreda (sudjelovanje u vrtičkom okruženju, slanje informacija cijelom kolektivu, tj. cijeloj skupini) te koordinacija sa zajednicom, obitelji i ostalim stručnjacima (Early i sur., 2001).

Iovannone i sur. (2003) pregledom literature zaključuju koje se karakteristike škole mogu smatrati uspješnim u sveobuhvatnim tranzicijskim programima za djecu s autizmom. Te karakteristike su: 1) individualizirana podrška za učenika i obitelj 2) sustavna i strukturirana organizacija rada 3) strukturirano i za dijete razumljivo okruženje učenja 4) specijalizirani sadržaj programa 5) funkcionalni pristup nepoželjnim ponašanjima 6) uključenost obitelji.

Karakteristike „spremne škole“, odnosno uspješne škole, također jasno su određuju Pianta i sur. (1999, prema Early i sur., 2001): one povezuju sve dionike tranzicije i zajednicu u međusobnu suradnju, povezuju dionike prije prvog dana škole i reagiraju pravovremeno dok je dijete i dalje upisano u vrtić te reagiraju i vode intervenciju po primjerenom intenzitetu. Autori Early i sur. (2001) također naglašavaju nužnu fleksibilnost i otvorenost stručnjaka škole prema suradnji s roditeljima i stručnjacima predškolske ustanove kako bi tranzicija bila što uspješnija.

Ipak, postoje mnoge prepreke uspješnoj tranziciji, a većina ih se odnosi na nedostatan tranzicijsko planiranje i nedostatak znanja odgajatelja i učitelja o radu s djecom s autizmom. U istraživanju autorice Sunko (2010), odgajatelji u vrtićima navode negativne stavove o inkluziji djece s poremećajem iz spektra autizma, kao i nedostatak educiranosti te iskazuju potrebu za podrškom stručnih suradnika.

Prepreke u školi su formiranje razreda neposredno prije početka pedagoške godine (odražava se na nespremnost učitelja i smještaj djeteta s autizmom u razred), kao i veličina razreda te nedovoljno mogućih izvora i podrške za pripremu tranzicije djeteta s autizmom preko ljeta (Early i sur., 2001). Kasari i Smith (2013) opisuju kako je učiteljima često velika prepreka u poučavanju, koja može biti čak i više izražena dok se učenika ne upozna bolje, odrediti specifičan način poučavanja i konkretne upute koji imaju praktičnu primjenu, a odraz su različitog načina učenja djece s autizmom. Kao primjer navode kako im je često dostupna općenita uputa vezana uz neku lekciju, primjerice dopuštanje vremenske odgode odgovora učenika, no ne i smjernice kako poticati učenika na odgovor kroz različite stupnjeve podrške i koristiti ih (fizička, verbalna, usmjeravanje...). Osim navedenih prepreka, stručnjaci rane intervencije se žale na jednu teško rješivu prepreku, manjak predviđenog vremena za održavanje sastanaka tranzicije i za pripremanje aktivnosti vezanih uz nju (Seitz, 2018). U istraživanju Seitz (2018), stručnjaci rane intervencije, od kojih je većina edukacijskih rehabilitatora, navode zabrinjavajuće informacije kako za vrijeme visokog školovanja nisu bili dovoljno izloženi sadržaju tranzicija, naročito onima u dječjoj dobi, odnosno onih u sustavu odgoja i obrazovanja, osim spominjanja i ukratke definiranja pojma, kao i da su im glavni izvori informacija ostali kolege u struci. Takvi rezultati ukazuju na potrebu za stručnom podrškom, supervizijom i edukacijama vezanim uz tranziciju.

Ono što bi osiguralo povezanost svih prethodno navedenih karakteristika uspješnih škola bio bi tranzicijski plan. Nažalost, tranzicijski planovi kao praksa su rijetki i često preopćeniti, ne sadrže specifične informacije o djetetu dobivene od strane predškolske ustanove (Marsh i sur., 2017). U Hrvatskoj je tranzicijski plan kao pisani dokument vrlo rijetka praksa, a moguće je da tome pridonosi loša međusektorska povezanost (sustava socijalne skrbi u kojem je rana intervencija te sustava obrazovanja) i često nepostojanje koordinatora procesa (Seitz, 2018).

1.4. Uloga roditelja i njihova potreba za stručnom podrškom

Roditelji svakog djeteta najbolje poznaju osobnost, funkcioniranje, interese i mnoge karakteristike svojeg djeteta, pa tako i roditelji djece s autizmom. Oni s djetetom provedu cijeli njegov život, usmjeravaju ga i uključuju u mnoge aktivnosti i usluge pa tako i usluge rane intervencije. Oni su intenzivno i aktivno uključeni u pronalaženje terapija čije će intervencije omogućiti djetetu usvajanje funkcionalnih vještina i dovesti do njegove samostalnosti, a ta roditeljska uloga je neprestana i duboko prodire svakodnevno u svaki aspekt života obitelji te je zbog toga nužno ravnopravno uključiti roditelje u proces tranzicije (Iovannone i sur., 2003; Seitz, 2018).

Upravo zbog neprestanosti traženja rješenja i načina kako olakšati djetetu život, pa tako i u stresnom periodu tranzicije, nužno je roditelje osnažiti kako bi bili usmjereni na pozitivne promjene kod djeteta, s obzirom na to da usmjerenost na pozitivne promjene donose veću mogućnost da budu uključeni u sve etape obrazovanja djeteta, pa tako i u tranzicijskom periodu (Prizant i sur., 2003).

Jedan od glavnih ciljeva roditeljstva je osigurati djetetu budućnost, odnosno postići djetetovu samostalnost kroz razvoj vještina, a roditelji djece s autizmom suočavaju se s velikim strahom od nepoznatog i neizvjesnošću o budućnosti. Hodgetts i sur. (2015) u svojem istraživanju prikazuju brige roditelja djece s autizmom, a raščlanjuju ih na mnoge potrebe i svakodnevne aktivnosti koje se odražavaju u njihovim životima, a koje su vezane uz autizam. Roditelji su u navedenom istraživanju navodili potrebu za informacijama o tijeku dječjeg rasta i razvoja, o tome kako bi se trebali igrati i pričati s djetetom, kako bi trebali poučavati dijete, informacije o autizmu te o uslugama koje dijete može primiti u sadašnjosti, no i u budućnosti (Hodgetts i sur., 2015). Iz navedenih potreba očigledno je koliki je obujam brige te koliko je neprestan i koliko se prožima u svakom dijelu odnosa s djetetom. Samo i jedna od ovih briga je dovoljan razlog za dobivanje stručne podrške, a roditelji djece s autizmom se suočavaju s ovim brojnim brigama. U navedenom istraživanju, roditelji su također naglasili pružanje, a istovremeno i potrebu za obiteljskom i socijalnom podrškom (roditelji si međusobno pružaju, a imaju istovremeno potrebu od svojeg partnera za podrškom, kao i od ostatka obitelji i prijatelja), financijske brige (vezane uz redovne obiteljske troškove poput hrane, no i vezane uz usluge rane intervencije), objašnjavanje dijagnoze drugima i ponašanje svojeg djeteta (vezan uz to je pronalazak informacija o autizmu), briga o djetetu te pronalazak sve stručne podrške (religijska

podrška, terapije i za roditelje i dijete, usluge u zajednici, pronalazak drugih roditelja s autizmom, pronalazak zubara i liječnika koji će primiti dijete) (Hodgetts i sur., 2015).

Iz navedenog se može zaključiti, no i literatura potvrđuje, kako roditelji djece s autizmom imaju veće brige za dijete nego roditelji djece tipičnog razvoja (Quintero i McIntyre, 2011). U svim tim brigama, roditeljima je teško razlučiti koje je primarno područje djetetova razvoja na koje se treba intenzivno usmjeriti. Roditelji su često usmjereni na akademske vještine, a tek zatim na ponašanje i komunikaciju djeteta (McIntyre i sur., 2007) kao što su i nesigurni vezano uz odlučivanje treba li djetetu inkluzivno okruženje ili je prioritet dobivanje što više individualnih terapija (Bitterman i sur., 2008). Velika potreba za pružanjem podrške u svim navedenim informacijama i razumijevanju djeteta potvrđuje se i činjenicom da s roditeljima dijete usvaja mnoge vještine na razini generalizacije, stoga je potrebno od početka pružati roditeljima informacije koji su ciljevi intervencija.

U periodu tranzicije, specifične roditeljske potrebe su potreba za aktivnim uključivanjem u period tranzicije, kao i informacije koje se akademske vještine očekuju od djeteta na početku osnovne škole (McIntyre i sur., 2007). Stručnjaci predškolske i školske ustanove su oni koji su dužni uključivati roditelje kao aktivne dionike tranzicije, u periodu tranzicija to je jedan od primarnih, moguće i najvažniji zadatak stručnjaka (McIntyre i sur., 2007). Zabrinjavajuć je podatak iz istraživanja autorice Seitz (2018) koji pokazuje da stručnjaci rane intervencije koji su također uključeni u tranziciju većinom smatraju da roditelji dobivaju dovoljno podrške, no 37% njih nije niti sigurno kakvu stručnu podršku dobivaju. Autorica to dalje interpretira kao veliki sustavni problem nedostatka univerzalnog modela određivanja podrške (Seitz, 2018) koji uvelike sprječava i pružanje potrebne podrške roditeljima. Velika razina podrške koja bi bila poželjna uključivala bi dodatan rad stručnjaka predškolske i školske ustanove s djetetom u kojem su roditelji pozvani da promatraju načine komuniciranja, poučavanja i igre s djetetom, kao i sastanci s roditeljima vezani uz taj stručni rad s djetetom na kojima bi se roditeljima pružile sve dodatne informacije i materijali (Stahmer i Ingersoll, 2004). Iako učitelji žele dodatne sastanke s roditeljima i stručnjacima predškolske ustanove, kao prepreku navode manjak vremena i koordiniranosti s predškolskom ustanovom, dok roditelji navode kako više informacija dobivaju od predškolske ustanove (Quintero i McIntyre, 2011). Iz svega navedenog, vidljivo je kako svi dionici tranzicije imaju velike potrebe za podrškom i navode nedovoljne razine međusobne suradnje, od kojih negativne posljedice imaju dijete s autizmom i njegova obitelj, stoga je nužno početi provoditi u praksi tranzicijske planove kao dokumente te određivanje jednog stručnjaka kao koordinatora tranzicijskog procesa.

2. Problem i cilj istraživanja

Tranzicije djece iz predškolske ustanove, odnosno vrtića, u osnovnu školu predstavljaju značajan događaj za dijete i cijelu obitelj. Djeca poprimaju novu ulogu učenika te se adaptiraju na nova očekivanja, od njih se traži pridržavanje određenih pravila ponašanja za vrijeme sata, usvajanje sve težih akademskih vještina, usredotočenost na zadatke, a istovremeno fleksibilnost u praćenju uputa učitelja, kao i interakcija s vršnjacima, dok je boravak u vrtiću bio manje strukturiran te uključivao više slobodne igre te razvoja socioemocionalnih vještina (Denkyirah i Agbeke, 2010; Quintero i McIntyre, 2011). Iz navedenog, vidljivo je kako je tranzicija stresan i značajan događaj za bilo koje dijete, a s obzirom na kompleksnost autizma, ta tranzicija predstavlja još veći izazov djetetu s autizmom i njegovoj obitelji.

Pregledom literature, vidljivo je da svi dionici tranzicije imaju potrebu za podrškom (McIntyre i sur., 2007; Quintero i McIntyre, 2011). Dionici tranzicije djeteta s autizmom u osnovnu školu čine roditelji djeteta, stručnjaci predškolske ustanove (primarno odgajatelji djeteta te stručni tim vrtića – edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog, pedagog...) kao i stručnjaci osnovne škole u koju će se dijete upisati (učitelj djeteta, ravnatelj, također stručni tim – edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog, pedagog i sl.). Raznovrsnost dionika ukazuje na potrebu za dobrom koordinacijom dionika kako bi tranzicijski period bio što uspješniji te kako bi dijete imalo što više olakšan prijelaz u školu. Ključno je pružiti podršku roditeljima s obzirom na njihovu neprestanu ulogu traženja i osiguravanja najboljih ishoda svome djetetu (Iovannone i sur., 2003; Seitz, 2018), a to ujedno predstavlja ključni preduvjet uspješne tranzicije djeteta s autizmom. Bez roditeljske uključenosti, nemoguće je doći do potpunih informacija o djetetu, kao što i nije moguće integrirati sve informacije u smislenu cjelinu koja prikazuje vještine, interese i potrebe djeteta koji su sastavni dio kreiranja obrazovnog programa u školi, kao i generaliziranja vještina koje su provedene u intervencijama.

Očita je potreba za kreiranjem tranzicijskog plana koji bi osigurao sve navedeno. U Hrvatskoj, tranzicijski plan kao pisani dokument u praksi nažalost se rijetko provodi, kao što se rijetko provodi određivanje stručnjaka iz predškolske ili školske ustanove koji bi bio koordinator tranzicijskog tima i organizirao cijelo tranzicijsko planiranje (Seitz, 2018). Također, edukacijski rehabilitatori koji su u Hrvatskoj jedni od glavnih dionika tranzicije djece s autizmom u osnovnu školu, sami iskazuju potrebu za većim usmjerenjem na učenje o tranziciji tijekom svojeg obrazovanja, kao i za većom potrebom za supervizijom (Seitz, 2018). Čini se kako u Hrvatskoj zbog nedovoljne povezanosti ustanova odgoja i obrazovanja, dolazi

do začaranog kruga prepreka. Iz tog proizlazi kako ne postoji temelj i dovoljan broj stručnjaka koji bi mogli biti supervizori kako bi se uopće uspostavile kompetencije stručnjaka za uspješnom tranzicijom, a sukladno tomu tranzicijski planovi se ni ne osmišljavaju, niti se provode dovoljno.

U Hrvatskoj postoje samo rijetki radovi na temu tranzicije djece s autizmom u osnovnu školu. Usmjerenost na iskustva dionika tranzicije djeteta s autizmom, odnosno roditelja djeteta te stručnjaka predškolske ustanove i osnovne škole, nužna je kako bi se bolje utvrdile teškoće, izazovi i dobre prakse u procesu tranzicije. Stoga je cilj ovog istraživanja prikaz procesa tranzicije djeteta s autizmom u osnovnu školu iz perspektive njezinih dionika.

3. Istraživačka pitanja

U skladu s navedenim ciljem istraživanja, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Kako izgleda tranzicija iz predškole u osnovnu školu?
- 2) Koja je perspektiva dionika o trenutnoj praksi u provedbi tranzicije?
- 3) Koja je perspektiva dionika procesa tranzicije o tome kako bi tranzicija iz predškole u školu trebala izgledati?

4. Metode u istraživanju

4.1. Sudionici istraživanja

Sudionici u okviru ovog rada odabrani su namjernim uzorkovanjem (Tkalac Verčić i sur., 2010), a uključuju dionike procesa tranzicije u osnovnu školu djeteta kojem je autorica pomagač u vrtiću.

Prvi je sudionik dijete s autizmom kasne predškolske dobi (7 godina) kojem je autorica pomagač u vrtiću. Dijete ide u predškolsku ustanovu, tj. dječji vrtić također pod područjem Grada Zagreba. Dijete je od rane dobi (od treće godine) nakon uspostavljanja dijagnoze redovito uključeno u usluge rane intervencije, odnosno logopedski i edukacijsko-rehabilitacijski individualni rad u privatnim i državnim ustanovama koje su pružateljci usluga.

Također, sudionica istraživanja je majka navedenog djeteta. Obitelj djeteta je cjelovita, čine ju roditelji, tj. majka i otac djeteta, dijete koje je sudionik te mlađi brat koji je također dijete s utvrđenim teškoćama u razvoju. Oba roditelja su visoko školovana i zaposlena.

Sudionici su također stručnjaci predškolske i školske ustanove, tj. stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica u vrtiću u koje je dijete upisano te stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica u osnovnoj školi koju će dijete upisati. Obje stručne suradnice edukacijske rehabilitatorice u vrtiću i u osnovnoj školi stekle su kompetencije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu te imaju desetogodišnje iskustvo u radu s djecom s autizmom. Stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica u vrtiću provodi individualni edukacijsko-rehabilitacijski rad s djetetom u vrtiću jednom tjedno u trajanju od 30 minuta te surađuje s odgajateljicama u skupini djeteta.

4.2 Metoda i način prikupljanja podataka

Kao metoda prikupljanja podataka odabran je polustrukturirani intervju s obzirom na njegovu svrhu prikupljanja podataka relevantnih za istraživanje čiji su jedini izvor sudionici (Tkalac Verčić i sur., 2010). Polustrukturirani intervju ima određen set pitanja, no upravo zbog kompleksnosti teme tranzicije osigurava i slobodno praćenje razgovora kako nijedna tema ne bi bila zanemarena i izostavljena, odnosno on nudi mogućnost otvaranja novih tema koje su sugovorniku bitne (Tkalac Verčić i sur., 2010). Ova metoda prikupljanja podataka osigurava detaljan uvid u perspektive roditelja djeteta s autizmom i stručnjaka koji rade s djetetom u okviru tranzicije.

Postupak pripreme za provedbu intervjuja sastojao se najprije od pozivanja sudionika na istraživanje te formiranja pitanja za intervju. Pozivanje sudionika odvijalo se osobnim, usmenim putem u kojem su sudionicima prezentirane osnovne informacije o istraživanju. Slijedila je pismena suglasnost koja je podijeljena sudionicima u kojoj su ponovno navedene informacije o istraživanju. Istovremeno su pregledom literature i analizom područja problema tranzicije djece s autizmom, kao i istraživačkih pitanja osmišljenih u svrhu ovog istraživanja, formirana pitanja za sudionike u kojima se odražavaju ta područja problema. Područja koja su obuhvaćena u pitanjima su: očekivanja stručnjaka i roditelja vezana uz proces tranzicije, priprema djeteta za osnovnu školu, izazovi procesa tranzicije s kojima se roditelji i stručnjaci suočavaju, potrebe za podrškom (vezanom uz proces tranzicije) roditelja i stručnjaka te iskustva

sa međusobnom suradnjom roditelja i stručnjaka predškole i škole (potpuna pitanja nalaze se u Prilogu 1 ovog rada).

U direktnom radu s djetetom, kao metoda prikupljanja podataka odabrana je još jedna metoda koja je često korištena u kvalitativnim istraživanjima, a to je opažanje. Ono se odnosi na neposredno uočavanje stvarnosti te uključuje vještine pažljivog gledanja, slušanja, bilježenja informacija, opisno pisanje, odjeljivanje bitnih od nebitnih informacija (Tkalac Verčić i sur., 2010). Lincoln i Guba (1985, prema Smit i Onwuegbuize, 2018) naglašavaju važnost osiguravanja dugotrajnog opažanja kako bi se dobile što objektivnije informacije, a upravo dugotrajno i kontinuirano opažanje je ostvareno u ovom istraživanju s obzirom na to uključenost autorice u direktan rad s djetetom. Opažala su se ponašanja djeteta te se pratio razvoj njegovih socijalnih vještina. Opažanje je uključivalo inicijalnu i finalnu procjenu, no i sve navedeno, kontinuirano i svakodnevno praćenje ponašanja, bilježenje informacija kroz opise ponašanja djeteta s naglaskom na pozitivne promjene koje su se događale. Inicijalna i finalna procjena ispunjene su prema skali „Profil socijalnih vještina za učenika s poremećajem iz spektra autizma“ (Bellini, 2006) u kojoj je opisano 27 vještina ili ponašanja koja dijete može pokazati tijekom socijalnih interakcija i u društvenim situacijama. Učestalost i usvojenost vještine i ponašanja se ocjenjuje vrijednostima „N“ (nikad ili gotovo nikad), „P“ (ponekad ili povremeno), „O“ (obično ili često) te „V“ (vrlo često ili uvijek) (Bellini, 2006).

Intervju s majkom djeteta provodio se u obiteljskom domu u vremenu kad je odgovaralo majci. Okolnosti koje su se osigurale pri provedbi intervjuja bile su provođenje intervjuja za vrijeme kad djeca i otac nisu bili kod kuće kako bi se osigurala mirna atmosfera, bez ometanja. Pretpostavka je da se zbog provođenja intervjuja u obiteljskom domu, u opuštenoj atmosferi te u vremenu kad majci odgovara osiguralo dobro raspoloženje sugovornice te da nije bilo negativnih faktora koji mogu utjecati na davanje odgovora poput umora, a upravo je to i dojam autorice rada, da je majka iskreno i opušteno odgovarala. Vrijeme trajanja intervjuja je 20 minuta, intervju se snimao na diktafon, transkribirao te su se informacije analizirale i interpretirale. Nakon intervjuja se nastavio neformalni razgovor s autoricom rada o izazovima tranzicije.

Intervjui sa stručnim suradnicama edukacijskim rehabilitatorima su se odvijali također u vremenu kad je njima odgovaralo, u njihovim matičnim ustanovama, odnosno vrtiću i školi. Mjesto provođenja intervjuja bili su njihovi kabineti u kojima je osiguran prostor bez buke. Trajanje oba intervjuja je od 15 do 25 minuta, intervjui su se snimali na diktafon, transkribirali

te su se informacije analizirale i interpretirale. Nakon intervjua, sa svim sudionicima se nastavio neformalni razgovor s autoricom o izazovima tranzicije.

Tijekom cijelog istraživanja poštivali su se principi istraživanja u društvenim znanostima. Cijelo će istraživanje bilo je u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu te Etičkog kodeksa istraživanja s djecom, poštivale su se sve navedene stavke sporazuma, primarno osiguravajući anonimnost sudionika i povjerljivost cijelog istraživanja te dobrobit djeteta. Sporazum istraživača i sudionika istraživanja sadržavao je suglasnost sudionika i autorice (osobni potpis), datum i mjesto potpisivanja suglasnosti, osnovne informacije o istraživanju te jamčenje autorice da će istraživanje biti u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu i Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

4.3. Analiza podataka

Kvalitativna analiza podataka predstavlja postupak u kojem se dolazi do rezultata kvalitativnih istraživanja, a to se može raditi kroz tematsku analizu, metodu pronalaženja, analiziranja i izvještavanja o različitim temama koje su prikupljene kroz postupak intervjuiranja (Boyatzis, 1998 prema Braun i Clarke, 2006).

Tijek kvalitativne analize je upoznavanje s podacima, iščitavanje transkripata, zatim označavanje podataka u izjavama sudionika koji označavaju bitne informacije o istraživačkoj temi (stvaranje *inicijalnih kodova*), te organiziranje kodova u teme i podteme nakon čega slijedi interpretacija rezultata (Braun i Clarke, 2006). Podteme predstavljaju specifičnosti određenih tema, odnosno one nastaju parafraziranjem izjava sudionika (inicijalnih kodova) te nude vjeran prikaz onog što je rečeno (Tkalac-Verčić i sur., 2010.).

Metoda tematske analize u kvalitativnim pristupa koristi se u svrhu pronalaska značenja podataka, odnosno u svrhu pretvaranja prikupljenih podataka (izjava) u smislene informacije, pri čemu se koriste vještine sažimanja i organiziranja tih podataka u manje cjeline (Tkalac-Verčić i sur., 2010). Vrijednost tematske analize u kvalitativnim istraživanjima, pa tako i u ovom istraživanju, je ta što se sudionicima „daje glas“ (Fine, 2002 prema Braun i Clarke, 2006). Sve informacije koje su prikupljene obogaćuju spoznaje iz područja tranzicije djece s autizmom u osnovnu školu jer predstavljaju životna iskustva sudionika koja su proizašla iz realnog konteksta i življenja u njemu.

U ovome istraživanju, tijekom kvalitativne analize prolazio je kroz standardne korake tematske analize. Kao prvi korak, u transkribiranim intervjuiima sa sudionicima su se označili podaci

relevantni za odgovore na prethodno postavljena istraživačka pitanja o tranziciji te su time stvoreni inicijalni kodovi. Zatim su se inicijalni kodovi grupirali po temama i podtemama, kao što su se grupirali i po tematskim područjima. S obzirom na različite perspektive sudionika i na značaj raspoznavanja njihovih različitih perspektiva, rezultati tema i podtema predstavljeni su odvojeno prema sudionicima jer je potrebno shvatiti njihove individualne perspektive prema specifičnim ulogama u procesu, a u interpretaciji se analiziraju sličnosti i razlike tih perspektiva.

4.4 Neposredan rad s djetetom u vrtićkoj skupini

U tranziciju iz vrtića u osnovnu školu o kojoj je u ovome istraživanju riječ, uključen je dječak od 7 i pol godina (rođen 2014. godine) kojem je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma (PSA) kad je imao 2 i pol godine. Dječak je od uspostavljanja dijagnoze uključen redovito u individualne edukacijsko-rehabilitacijski i logopedski terapijski rad u okviru usluga rane intervencije te tjedno ima u prosjeku 4 sata individualnog rada. Bio je upisan u vrtić u kojem je išao u vrtićku skupinu po posebnom programu s još četvero djece s teškoćama, a u svojoj šestoj godini prebacio se u vrtić u kojem ostaje do upisa u osnovnu školu te u kojem se i provodilo istraživanje. U trenutnom vrtiću upisan je u redovnu mješovitu skupinu u kojoj je 20 djece u dobi od dvije do sedam i pol godina, dječak je najstariji u skupini, uz još troje djece koja su predškolarci. Dječak je prethodne pedagoške godine prolazio procjene psihofizičke spremnosti za školu te mu je utvrđena odgoda upisa u prvi razred osnovne škole te je ostao i ovu pedagošku godinu (2021./2022.) u istoj skupini u istom vrtiću. Rad u vrtićkoj skupini dječaka provodi se po Montessori programu te su voditeljice skupine tri odgajateljice, s tim da je jedna od njih na pola radnog vremena. U vrtiću je uključen u individualan rad sa stručnom suradnicom edukacijskom rehabilitatoricom te s logopedicom na tjednoj bazi u trajanju po pola sata. Uz to, u okviru poticanja procesa tranzicije, autorica ovog rada provodila je vrijeme s djetetom u skupini tjedno po nekoliko sati pružajući mu podršku te u dogovoru s roditeljima i stručnjacima vrtića provodila s dječakom aktivnosti u svrhu poticanja područja socijalne interakcije, komunikacije, samoregulacije te akademskih vještina.

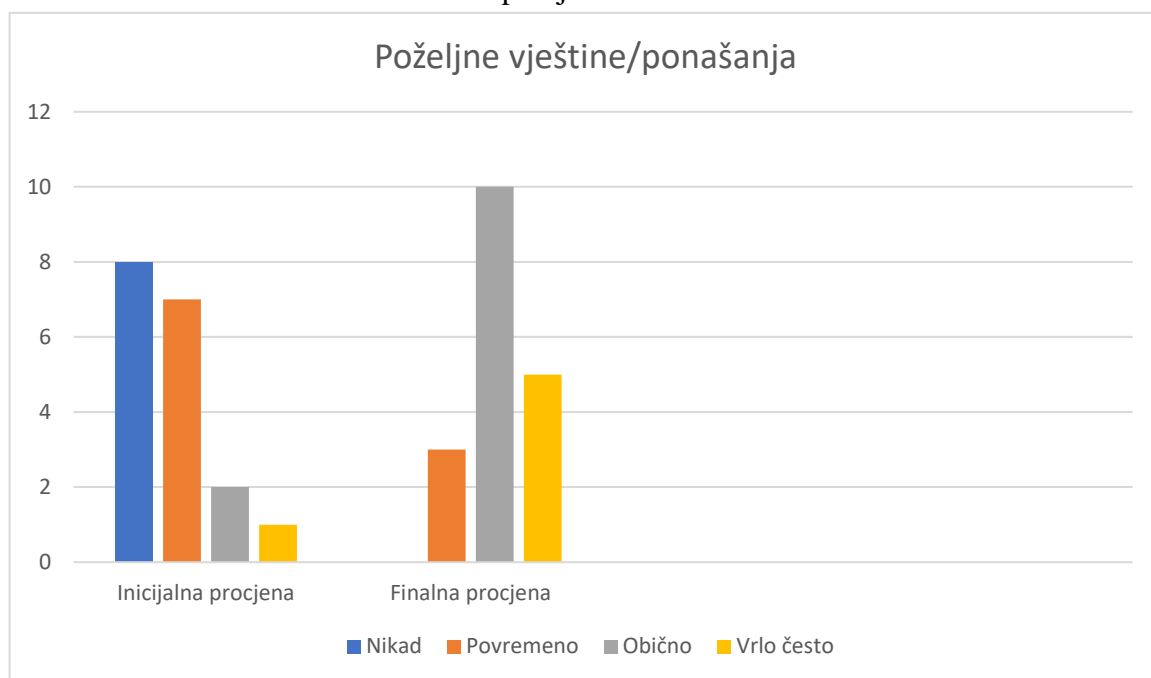
Dječak je u početku pedagoške godine, tijekom listopada i studenog bio opserviran neposrednim promatranjem ponašanja te je u studenom provedena inicijalna procjena prema skali „Profil socijalnih vještina za učenika s poremećajem iz spektra autizma“ (Bellini, 2006), te u svibnju finalna procjena prema istoj skali. Od 27 opisanih vještina i ponašanja u skali, 18 je vještina i ponašanja koja su poželjna (primjerice „Poziva vršnjake da mu se pridruže u aktivnostima“), dok je 9 onih koja su nepoželjna (primjerice „Upućuje neprimjerene

komentare“). U inicijalnoj procjeni dječak je na poželjnim ponašanjima samo na tri opisane vještine/ponašanja ostvario vrijednost „obično“ ili „vrlo često“ dok je u većini njih ostvario vrijednost „nikad „ (na 8 vještina/ponašanja) i „povremeno“ (na 7 vještina/ponašanja). U inicijalnoj procjena dječak je na nepoželjnim ponašanjima u kojima je cilj imati što manju vrijednost, ostvario na 4 opisane vještine/ponašanja vrijednost „nikad“, na 2 „ponekad“, na jednoj „obično“ te na dvije „vrlo često“, što ukazuje na to da nije imao puno nepoželjnih ponašanja. To također potvrđuje PPP protokol koji je autorica rada bilježila u neposrednom opažanju, bilo je svega nekoliko nepoželjnih ponašanja u prvih nekoliko mjeseci neposrednog rada s djetetom (vokaliziranje, plakanje uz vokaliziranje u svrhu odbijanja aktivnosti i pažnje, opsesivno-kompulzivna ponašanja poput neprestanog diranja kvaka na vratima i prozora te ležanje po podu u svrhu dobivanja samostimulacije). Nakon utvrđenih ponašanja, dijete se poučavalo metodama preusmjeravanja i poučavanja zamjenskih ponašanja te su ponašanja uklonjena otprilike u polovini pedagoške godine. U finalnoj procjeni, dječak je ostvario poboljšanje na svim vrijednostima poželjnih vještina i ponašanja (u 3 od njih je vrijednost „povremeno“, u 10 je vrijednost „obično“, a 5 je vrijednost „vrlo često“), dok su mu se na nepoželjnim vještinama i ponašanjima sva ona koja su imala višu vrijednost snizila (sva ponašanja, a na kojoj je vrijednost „povremeno“ su se snizila na „nikad“, osim dva koja su se također snizila na vrijednost „povremeno“).

Tablica 1. Poželjne vještine i ponašanja prema skali Bellinija (2006), inicijalna i finalna procjena

Poželjne vještine/ponašanja	nikad	Povremeno	obično	vrlo često
Inicijalna (studeni)	8	7	2	1
Finalna (svibanj)	/	3	10	5

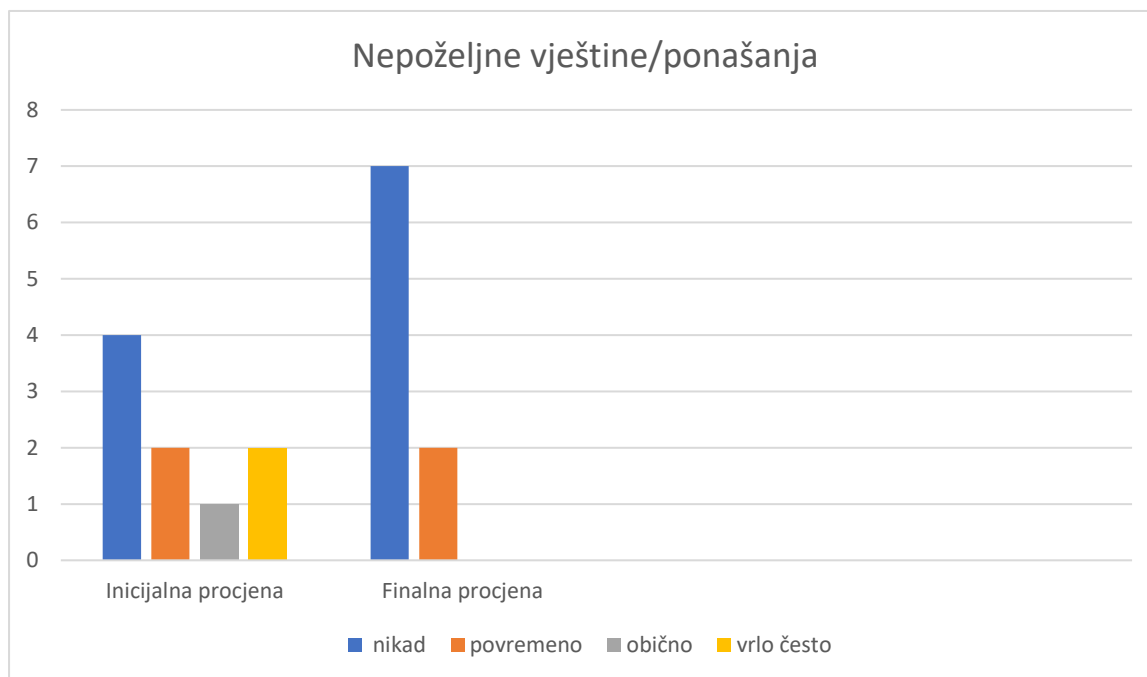
Graf 1. – Poželjne vještine/ponašanja prema skali Bellinija (2006), inicijalna i finalna procjena



Tablica 2. - Nepoželjne vještine/ponašanja prema skali Bellinija (2006), inicijalna i finalna procjena

Nepoželjne vještine/ponašanja	nikad	Povremeno	obično	vrlo često
Inicijalna (studenj)	4	2	1	2
Finalna (svibanj)	7	2	0	0

Graf 2. – Nepoželjne vještine/ponašanja prema skali Bellinija (2006), inicijalna i finalna procjena



U samome radu s dječakom, koristile su se već spomenute intervencije smanjivanja nepoželjnih ponašanja poučavanjem zamjenskog ponašanja i preusmjeravanja na drugu aktivnost (Stošić, 2009) te usko vezan uz to pozitivan pristup nepoželjnim oblicima ponašanja (Anderson i Freeman, 2000 prema Vrljičak i sur., 2016) u kojem se dječak poticao na razvoj pozitivnih i prijateljskih odnosa s vršnjacima te pozitivnog odnosa sa svojom okolinom. Primjerice, u nepoželjnom ponašanju u svrhu odbijanja interakcije ili aktivnosti koje je izgledalo kao dječakovo vokaliziranje koje bi prerastalo u vikanje i plakanje, dječaka se poučilo da drugima kaže „Trebam odmor.“. Također je bilo prisutno ponašanje u kojima bi se pred dječaka postavio njemu težak zadatak ili upit te bi se pojavilo isto ponašanje (plakanje uz vokaliziranje) uz dječakovo vikanje stereotipnih rečenica kojima bi sam sebe usmjeravao na zadatak poput „Moraš riješiti“. To je ponašanje bilo vrlo često i disruptivno u radu, kao i svima u skupini, a dječak je nakon nekoliko mjeseci poučavanja zamjenskog ponašanja da kaže „Ne znam“ i verbalno zatraži pomoć počeo usvajati te nakon tog potpuno usvojio ponašanje. Uz to, na

početku rada s djetetom su se pojavljivala ponašanja opsesivno-kompulzivne naravi poput vrlo čestog diranja kvaka na vratima i prozorima koje je također zbog svoje frekvencije ometalo rad s priborom i socijalnu interakciju s vršnjacima. Primjerice, autorica je zabilježila dan u kojem je unutar dva sata dječak dirao kvake preko 30 puta u vremenskim razmacima, nakon čega bi svaki put pogledao odgajateljicu ili autoricu i rekao „Ne dirati kvake“, a ako bi se dječaka preusmjerilo na drugu aktivnost, pojavilo bi se nepoželjno ponašanje u kojem je dječak plakao i vokalizirao se. To ponašanje uklonjeno je strategijom prevencije u kojem se dječaku nudilo diranje kvake u primjerenim trenucima (primjerice u trenucima odmora ili nakon završavanja zadatka s priborom), nakon čega se kroz mjesec dana ponašanje postepeno smanjivalo te je došlo do toga da dječak dira kvake svega nekoliko puta dnevno u situacijama odmora.

U radu s dječakom koristilo se pružanje podrške u socijalnim situacijama u svrhu razvoja interakcije s vršnjacima te situacijama rješavanja zadataka s priborom. Podrška je uključivala najviše verbalno podršku prilikom interakcije s vršnjacima, a u situacijama rješavanja zadataka s priborom verbalnu i laganu fizičku, te usmjeravanje. Dječaku je bilo potrebno više podrške u socijalnim situacijama u kojima bi autorica usmjeravala dječaka na interakciju.

Također, tijekom cijelog rada s djetetom se koristilo poučavanje prema bihevioralnom principu u prirodnom kontekstu, čije su karakteristike okolina koja nije visoko strukturirana (vrtićka skupina), poučavanje kroz interakcije djeteta i odrasle osobe (uz pružanje podrške), prateći djetetove interese za aktivnosti, predmete, materijale, davanje prirodnog pojačanja za izvedbu ciljanog ponašanja, no i za iskazan trud djeteta (Delprato, 2001 prema Stošić, 2009).

Dječakov razvoj praćen je bilješkama autorice. U početku neposrednog rada s dječakom u studenom pedagoške godine 2021./2022., dječak je imao niz već opisanih nepoželjnih oblika, nije ulazio u interakciju s vršnjacima te se uz veliku podršku odgajateljica i autorice rada uključivao u rad s priborom u trajanju do 5 minuta. Nakon prvog mjeseca neposrednog rada i podrške dječaku, počeo je ulaziti u interakciju s vršnjacima uz usmjeravanje autorice, iako se on nije obraćao vršnjacima i počeo se igrati često paralelno uz njih, vršnjaci su se krenuli obraćati njemu ako su htjeli interakciju s njim, a ne kao dotad autorici o njemu.

Nakon dva mjeseca neposrednog rada, dječak je počeo ulaziti u interakciju još više kroz pozivanje vršnjaka koje preferira i koje navodi kao prijatelje u interakciju, no ne uspijeva dalje potaknuti interakciju i igru, čak ni kroz podršku odraslih osoba u skupini. Također počinje komentirati svoje i tuđe aktivnosti te svoju igru, kao i odraslim osobama postavljati pitanja koju počinju sa „gdje“. Pitanja dotad nisu bila prisutna u komunikaciji dječaka, ni kod

kuće, ni u individualnom radu stručnjaka s djetetom, ni u vrtićkoj skupini. Uklanjanjem nepoželjnih oblika ponašanja, dijete je počelo iskazivati emociju ljutnje uz podršku odraslih osoba, umjesto dugotrajnog plakanja koje autorica pretpostavlja da se događalo zbog dječakova prestanka komunikacije u situacijama kad se osjeća ljutito.

Nakon tri mjeseca neposrednog rada s dječakom, primijećeno je da je počeo iskazivati svoje osjećaje (ljutnja, tuga, sreća) te povremeno komentirati osjećaje vršnjaka. Počeo je komentirati i iskazivati potrebu da se igra s vršnjacima, što je i činio. To su bile jednostavne konstruktivne igre u kojima je prihvaćao izmjenu igraćaka s vršnjacima te je često tražio da sudjeluje u njima, kao što ih je i inicirao. Dječak je prestao tražiti veću razinu podrške u zadacima i situacijama te se počeo samostalno ispravljati u tim zadacima i situacijama te bi to radio kroz komentiranje. Primjerice, pri prolijevanju vode dječak ne bi krenuo plakati kao što je to činio na početku rada s njim, već bi rekao „Uh-oh, prolilo se. Nema veze, obrisat ćemo.“.

Zatim je došao period u kojem dijete nije bilo u mogućnosti dolaziti u vrtić zbog samoizolacije i bolesti od dva tjedna u veljači, a odmah nakon tog je uslijedio period procjena vezanih uz upis u školu zbog kojih dječak nije dolazio svakodnevno u vrtić. Dječak funkcionira odlično u strukturiranim i predvidljivim situacijama te njemu odlazak u vrtić predstavlja svakodnevnu rutinu. Prekid te rutine negativno se odrazio na neke dječakove vještine koje je razvio, primjerice na komentiranje aktivnosti, igre i osjećaja vršnjaka, na iniciranje aktivnosti te na kvalitetu komunikacije s odraslim osobama.

Nakon perioda adaptacije od okvirno dva tjedna, dječak je ponovno počeo komentirati sve navedeno te se više uključivati u aktivnosti. Predškolarci u skupini su počeli dobivati zadatke koje su pravili kod kuće, primjerice slikovnice njihovih najdražih priča, te je dječak također uz pomoć autorice i roditelja izradio svoju slikovnicu (priča Pinokio) u kojoj je prvi put uspješno predstavio svoj rad vršnjacima. Također, u ovom periodu dječak je počeo iskazivati empatiju prema vršnjacima koji bi iskazali tugu ili ljutnju te im je počeo pomagati u aktivnostima kad su trebali pomoć.

Dječaku se u potpunosti vratila vještina komentiranja svojih i tuđih aktivnosti te izjavljivanja svojih i ponekad tuđih osjećaja, počeo je postavljati više jednostavnih pitanja u svrhu dobivanja informacija, ali i usmjeravanja sebe prilikom aktivnosti, počeo je sam tražiti igru i zadatke koje želi, uz podršku se uključuje u simboličku igru s drugom djecom te spontano pomaže drugoj djeci.

Tijekom travnja, uočeno je jasno izražavanje emocija i vještina self-managementa, odnosno samoregulacije emocija. Dječak pronalazi rješenja za situacije koje mu izazivaju uznemirenost, ljutnju i tugu te ih provodi, primjerice zamoli da izađe iz sobe u pretprostor da dovrši zadatak kad je skupina prebučna.

Također, dječak vrlo često komentira situacije i aktivnosti oko sebe. Uz to, tijekom cijelog perioda rada s dječakom, potican je na razlikovanje i iskazivanje potrebe za odmorom, igrom te samostalnog odlučivanja hoće li u slobodnom vremenu raditi išta od tog ili se uključiti u zadatke s priborom. U ovom periodu, tijekom travnja i svibnja, uočena je samostalnost dječaka pri odlučivanju u navedenim situacijama.

Tijekom cijelog perioda, dječaka su se poučavale akademske vještine i u vrtićkoj skupini, u individualnom radu sa stručnim timom vrtića te u uslugama u koje je uključen privatno (logopedska terapija, priprema za školu kroz posebno osmišljen program za predškolarce).

5. Rezultati

Tematska područja koja su proizašla iz tema, a koja su sukladna s istraživačkim pitanjima su: **Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu, Izazovi u tranzicijskom procesu i Preporuke za dobru tranzicijsku praksu.**

Tematsko područje: Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu

Tablice 3., 4. i 5. predstavljaju prikaz perspektive majke djeteta s autizmom koje je u procesu tranzicije u osnovnu školu te perspektive dviju edukacijskih rehabilitatorica koje također sudjeluju u procesu tranzicije (iz vrtića djeteta i škole koju će upisati) te predstavljaju informacije koje su svrstane pod tematsko područje **Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu.**

Tablica 3. – Perspektive majke (Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Program pripreme za školu u privatnim centrima	<ul style="list-style-type: none">○ radionice pripreme za školu koje imitiraju školsko okruženje
2. Navikavanje na vršnjake pri treniranju sporta	<ul style="list-style-type: none">○ upis na sport u svrhu navikavanja djeteta na vršnjačko okruženje i funkcioniranje u grupi
3. Priprema na školu od strane roditelja	<ul style="list-style-type: none">○ učenje o školi i stvaranje interesa za školu djetetu kroz aktivnostu s roditeljima u obiteljskom domu○ uvježbavanje vještina važnih za školu naučenih u programu pripreme za školu u privatnom kabinetu○ rješavanje zadataka sličnih nastavnom sadržaju

4. Multidisciplinarni pristup pripremi djeteta za školu	<ul style="list-style-type: none"> ○ stručnjaci vrtića (edukacijska rehabilitatorica, logopedica), stručnjaci privatnog logopedskog kabineta (radni terapeut, psiholog)
5. Izbor škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ stručna podrška od različitih pružatelja usluga
6. Rana priprema djeteta za školu	<ul style="list-style-type: none"> ○ uključenost u terapijske programe od rane dobi dovodi do veće spremnosti za školu

Tablica 4. – Perspektive edukacijske rehabilitatorice vrtića dječaka (Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Suradnja škola-vrtić	<ul style="list-style-type: none"> ○ ostvaruje se u školama i vrtićima povezanim prema području ○ ostvaruje se razne načine, prijenos važnih informacija o djetetu (telefonske konzultacije, timski sastanci) ○ radionice upoznavanja odgojiteljica i učiteljica ○ povezivanje stručnih timova škole i vrtića uz podršku djetetove pomoćnice u vrtiću
2. Rana priprema djeteta	<ul style="list-style-type: none"> ○ ostvaruje se u vrtiću od najranije dobi ○ poticanje vještina značajnih za školu u vrtićkom okruženju

	<ul style="list-style-type: none"> ○ učenje djeteta kroz igru nasuprot tradicionalnom poučavanju vještina ○ odabir ključnih vještina za školu kao ciljeva poučavanja djeteta
<p>3. Edukacijsko-rehabilitacijski postupci u okviru pripreme djeteta za školu</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ primjenjivanje individualiziranih stručnih postupaka na temelju stručnih znanja, procjene djeteta ○ primjenjivanje bihevioralnih metoda, poučavanje u prirodnom kontekstu ○ važnost odabira sredstava i planiranja aktivnosti i igara u svrhu poticanja razvoja djeteta ○ osiguravanje vršnjačke podrške pri poučavanju ○ usmjerenost na vještine spremnosti za školu <ul style="list-style-type: none"> - slušna pažnja - svijest o sebi i drugima - socijalne vještine - predakademske vještine ○ važnost individualizacije postupaka i aktivnosti u skladu s djetetovim interesima i trenutnim mogućnostima ○ poticanje interesa za školske sadržaje kroz motiviranje djeteta njegovim interesima

Tablica 5. – Perspektive edukacijske rehabilitatorice škole (Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Prvi susret škole s roditeljima	<ul style="list-style-type: none"> ○ organiziranje prvog sastanka s roditeljima u školi ○ prijenos svih relevantnih informacija o djetetu (dokumentacija, mišljenja, neformalni razgovor o načinu funkcioniranja djeteta)
2. Prvi susret škole s djetetom	<ul style="list-style-type: none"> ○ procjena psihofizičke spremnosti djeteta ○ upoznavanje djeteta sa školom i učiteljicom prije škole
3. Odluka o načinu školovanja	<ul style="list-style-type: none"> ○ poštivanje odluke matične škole o načinu školovanja djeteta (prema programu)
4. Odabir učiteljice	<ul style="list-style-type: none"> ○ uloga škole u odabiru učiteljice djeteta
5. Spremnost škole na rad s djetetom	<ul style="list-style-type: none"> ○ poštivanje mogućih teškoća djeteta u savladavanju gradiva, spremnost na pružanje podrške
6. Rad stručnog tima škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ suradnja s učiteljima i roditeljima, aktivno i izravno sudjelovanje u nastavi

Interpretacija i opis rezultata – tematsko područje: Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu

U nastavku će se interpretirati informacije dobivene od majke djeteta te edukacijskih rehabilitatorica iz djetetovog vrtića i stručne suradnice edukacijske rehabilitatorice buduće škole djeteta, a vezane uz tematsko područje Metode, intervencije i postupci u tranzicijskom procesu. Interpretirat će se na način da će se povezivati slične teme koje su se pojavile u izjavama sudionicama. Razmatrat će se koje su teme značajne kojim sudionicama te koje se teme slažu s pregledanim istraživanjima o tranziciji, a koje su teme nove i možda specifične za hrvatski kontekst. Teme će se potkrepljivati izjavama sudionica.

S obzirom na to kako su perspektive sudionica različite upravo zbog različitosti njihovih uloga u procesu tranzicije djeteta, teme koje su navele također su vrlo različite. Neke od njih se preklapaju, ali na način da jedna od sudionica preporuča određenu praksu, dok druga navodi kako će se ona provesti ili se provodi, a to ukazuje na potrebu za većom suradnjom i boljim protokom informacija koje edukacijske rehabilitatorice u trenutku pisanja rada i planiraju provoditi.

U prvome tematskom području koje odgovara na istraživačko pitanje kako izgleda proces tranzicije, vidljiva je usmjerenost svih triju sudionica na cjelovitost procesa i na metode, intervencije i postupke koji se događaju u vidu izravnog rada s djetetom, suradnje sudionika procesa tranzicije te na međusobnu suradnju stručnjaka, ali i suradnju s roditeljima. Što se tiče roditeljskih postupaka u pripremi djeteta, majka u temi priprema za školu od strane roditelja navodi na koje načine pripremaju dijete u obiteljskom okruženju, u njemu preferiranim aktivnostima, odnosno čitanju („Ono što mi osobno doma radimo, kupili smo knjigu s 1000 pojmova koje moraju znat predškolarci u kojima su slike određenih prostorija koje su u školi pa onda povremeno mi to malo listamo i s njim zajedno komentiramo, pa da mu kad dođe škola bude sve malo bliže“), te rješavanju zadataka sličnih školskom sadržaju, kao i vještina koje je dijete bilo poučavano u okviru dodatnog programa pripreme u okviru privatnog logopedskog kabineta u kojima je naglasak na socijalnom okruženju („Pa onda mi na tome radimo. Kao da su na odmoru pa režu sa nožićem bananu ili nešto da ga malo uče, pa jedu čips, neke situacije koje djeca vole, pa daj ti pitaj frenda hoće li on, pa onako imitiraju situacije koje bi mogle biti svakodnevno u školi“). Roditeljska priprema djeteta u skladu je s preporukama istraživanja (McIntyre i sur., 2007), u obiteljskom okruženju generaliziraju i potiču vještine socijalne

interakcije, no i predakademske vještine. Ono što je majka naglasila kao od iznimnog značaja, uključenost je u program pripreme za školu u privatnom logopedskom centru koji imitira školsko okruženje te u kojem se dijete poučavaju vještine važne za školu („S tim sam baš jako zadovoljna zato što je to baš koncipirano na način da imitiraju školu. Vježbaju dignuti ruku, da li mogu izaći na wc i slično.“), kao što je i upis dječaka na sport pri kojem se događa navikavanje dječaka na vršnjake pri treniranju sporta („Međutim, ono što smo mi još inzistirali da mu nađemo neki grupni sport gdje bi onda mogao ići, ne samo ovako zbog fizičkog zdravlja, nego i da malo uči, primjerice čekanje u redu. Onda smo ga upisali i tamo vježba sa vršnjacima te imitira kako bi bilo na nekom tjelesnom ili kad oni budu u nekom boravku...“). Dječak je uključen u dodatne programe, dok istovremeno nema sustavni, formalni pripremni program u okviru redovnog obrazovanja. Potreba za privatnim kabineto^m označava nepostojanje sustavne podrške u procesu tranzicije, takva potreba nije pronađena u proučenoj literaturi u okviru ovog istraživanja, što ukazuje na to da je nepostojanje sustavne podrške u procesu tranzicije jedna od specifičnosti hrvatskog konteksta. Ono što majka također naglašava je multidisciplinarni pristup u pripremi djeteta za školu („I u vrtiću se isto dosta s te strane trude, posebno defektologica (o.a. edukacijska rehabilitatorica), a i logopedica u vrtiću, znači stručni tim vrtića. U (privatnom kabinetu) isto također imaju u tom dijelu radnog terapeuta i psihologa, koji onda uvijek ukazuje na dobre i loše strane u smislu da nam ukazuje što bi možda moglo sutra u školi...“) te stručna podrška različitih pružatelja usluga pri izboru škole („...neki drugi stručnjaci su mi defektolog (o.a. edukacijski rehabilitator) iz škole, defektolog (o.a. edukacijski rehabilitator) sa ERF-a, logoped gdje idemo, oni su nam pomogli...“). Iako tijekom razgovora u samome intervjuu edukacijske rehabilitatorice nisu spomenule davanje podrške roditeljima pri izboru škole kao praksu koju provode, u neformalnom razgovoru s njima nakon intervjua, kao i iz navoda majke saznato je da se ta podrška ostvaruje. Ipak, ta podrška ovisi o individualnom trudu i mogućnostima roditelja, ona nije planirana, sustavna i dostupna svoj djeci. Upravo taj tip podrške najviše, informiranje roditelja pri izboru škole i uključenost roditelja u proces tranzicije koji se postiže pružanjem podrške roditeljima, najviše je naglašen u istraživanjima (Prizant i sur., 2003; Iovannone i sur., 2003).

Ono što i edukacijska rehabilitatorica vrtića i majka uočavaju kao važan aspekt u pripremi djeteta je to da se ona ostvaruje kao rana priprema u koju su uključeni mnogi terapeuti i vrtićko okruženje te koja dovodi do veće spremnosti za školu. U pojašnjenju toga, majka navodi: „Smatram da će moje dijete u takvom nekom obliku biti bolje jer on je od malih nogu, otkad je imao dvije i pol godine u terapijskim tretmanima, naučen je zapravo na strukturu, rad, sjedenje

za stolom, što mislim da djeca tipičnog razvoja nisu i mislim da će to njemu bit manji izazov nego drugima“, dok edukacijska rehabilitatorica vrtića također naglašava važnost uključivanja djeteta u pripremu što ranije: „Pa, mi u vrtiću uvijek kažemo da priprema za školu ne počinje kad dijete bude u godini pred polazak u školu ili kad navrší pet i pol ili šest godina nego da ona počinje od rođenja.“. Ranu pripremu djeteta u vrtiću, kao i uključenost u dodatne usluge rane intervencije uistinu povećava vjerojatnost uspješne tranzicije (Seitz, 2018), kao što su i sudionice prepoznale. Vezano uz ranu pripremu djeteta u vrtićkom okruženju, edukacijska rehabilitatorica navodi važnost poučavanja vještina djeteta kroz igru u svrhu poticanja što većeg interesa djeteta, kao i važnosti odabira ključnih vještina kao cilja poučavanja („Zbog svjesnosti kako dijete najbolje uči kad se osjeća zadovoljno, kada se osjeća sigurno i zapravo najbolje uči kada ne uči, odnosno kada se igra, ja se nastojim odmaknuti od nekih tradicionalnih oblika pripreme i poučavanja u školu koja u najvećoj mjeri podrazumijeva već tradicionalno povlačenje linija u crtančicama ili ne znam popunjavanje nekakvih radnih listića i slično...“). Načini poučavanja kroz igru i poticanje fleksibilnosti u vrtićkom okruženju zbog raznovrsnih aktivnosti u kojima dijete sudjeluje u danu naglašava se i u drugim radovima (Stahmer i Ingersoll, 2004; Vrljićak i sur., 2016) kao vrijednost pripreme djeteta za školu dok je u vrtićkom okruženju.

Edukacijska rehabilitatorica vrtića značajno doprinosi razumijevanju edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka u okviru pripreme djeteta za školu pojašnjavajući ih. Pa tako naglašava važnost individualiziranog pristupa utemeljenog na stručnoj procjeni i poznavanju djeteta („...edukacijsko-rehabilitacijski postupak temeljim na nekom svom dobrom poznavanju i procjeni djetetovih znanja već postojećih, vještina koje ima, njegovih jakih strana, aktualnih interesa što mi se čini uvijek jako važnim i korisnim...“), nužnošću za provođenjem aktivnosti koje su u skladu s interesima djeteta („A priprema se dakle održavala u individualnom radu kroz izradu različitih individualiziranih sredstava za rad poput vizualnih kartica s fotografijama djece iz skupine, individualiziranih grafomotoričkih zadataka, npr. povezivanje imena i početnog glasa ili slova imena djeteta sa slikom, imenovanja radnje, opisivanja fotografija iz skupine, ubacivanjem najdražih likova iz crtića u sve vrste aktivnosti za usvajanje predmatematičkih, predčitačkih i predpisačkih vještina“) te navodi jednostavno primjenjive i učinkovite primjere poticanja interesa za školske sadržaje ponovno kroz individualizaciju u aktivnostima („Zadatke koji su podrazumijevali čitanje i pisanje, rješavao je u njegovoj bilježnici o kojoj je brinuo i s veseljem ju zapravo gleda, lista i pokazuje drugima.“).

Kao učinkovite metode navodi i one koje su prepoznate u istraživanjima kao uspješne u radu s djecom s autizmom (Begić i sur., 2016): „pri čemu bi najčešće u planiranju tih aktivnosti nastojala osigurati dječaku i vršnjачku podršku, znači to bi činila na način da bi planirala aktivnosti koje se mogu provesti u paru ili manjoj skupini djece pri čemu bi mu znači društvo činila djeca tipičnog razvoja koja bi onda mu bila i kao model i u smislu poticanja interakcije...“, „Tu sam vrlo često koristila nagradu u smislu nekakvih aktivnosti poput pisanja u Wordu, lijepljenja najdražih likova iz crtića, aktivnosti ljuľjanja na ljuľjački, socijalne nagrade poput zagrljaja, pohvale, petice i nekad bi se tu našao i neki bombončić ili keks. Nagradu koja će uslijediti koristila sam i kao motivacijsko sredstvo kako bi dječak usmjerio fokus pažnje na zadatak i ustrajao u izvršavanju zadatka do kraja, u većini aktivnosti planirala sam i pružala mu podršku samo kad bi procijenila da je nužno, s obzirom da je dječak u većini aktivnosti samostalan“. Također, edukacijska rehabilitatorica naglašava i odabir odgovarajućih sredstava u aktivnostima pripreme djeteta („Kao sredstva u radu nekad sam koristila gotova didaktička sredstva ili neke društvene igre poput različitih konstruktora uz vizualne predloške, igračke za poticanje simboličke igre“) koji su ponovno usmjereni na ciljne vještine spremnosti za školu. Vještine koje edukacijska rehabilitatorica navodi kao važne i one koje su poticane su: slušna pažnja i svijest o sebi i drugima („Poticala sam spremnost za školu i kroz aktivnosti koje za cilj imaju poticanje slušne pažnje i koncentracije te na zapamćivanju onog što bi reklo neko drugo dijete i na taj način nastojalo ojačati svijest o sebi i o drugima“), socijalne vještine („U skladu s tim što je dječak jako dobro savladao vještine čitanja i pisanja, nekako sam primaran fokus stavila ipak na unaprjeđivanje tih socijalnih vještina koje smatram da su iznimno važne...“), predakademske vještine („...priprema se održavala u individualnom radu kroz aktivnosti za usvajanje predmatematičkih, predčitačkih i predpisačkih vještina...“). Vještine koje su poticane su one koje su prepoznate u literaturi kao najvažnije, vještine socijalne interakcije i izvršnih funkcija poput usmjeravanja i održavanja pažnje u socijalnim situacijama, ali i u izvršavanju zadataka (McIntyre i sur., 2007; Dias i sur., 2022).

Ono što se u literaturi (Marsh i sur., 2017) također naglašava kao jedan od najvažnijih procesa u okviru tranzicije jest suradnja vrtića i škole koju je edukacijska rehabilitatorica vrtića opisala kroz onakvu kakva se inače događa, kroz kontakt vrtića i škola koje su u okruženju vrtića („Mi imamo sreće pa sa sve četiri škole koje jesu u okruženju našeg vrtića i u koje gravitiraju dakle djeca predškolski obveznici prema mjestu stanovanja, dakle sa sve četiri škole ostvarujemo neki vid suradnje“), a koja se ostvaruje kroz telefonske konzultacije, razmjenu pisanih mišljenja o djeci, timske sastanke („u smislu da oni traže pisana mišljenja stručnog tima o funkcioniranju

djeteta u skupini... a ova treća škola, s njima smo znali najčešće telefonski imat konzultacije“, „Sa četvrtom školom s kojom mi imamo na neki način i najbolji i najkvalitetniji vid suradnje, s njima smo imali uvijek sastanke stručnog tima škole i vrtića gdje bi opet razmijenili sve neke informacije koje nam se čine ključne i važne za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu“) te kroz radionice učiteljica i odgojiteljica („...s njima smo organizirali i radionice, odnosno međusobna druženja naših odgojiteljica i učiteljica razredne nastave gdje bi onda učiteljice prezentirale odgojiteljicama na koji način one pripremaju djecu...“). Edukacijska rehabilitatorica vrtića pojasnila je kako će se suradnja vrtića i škole dogoditi uz podršku dječakove pomoćnice u vrtiću (autorica rada) kroz ugovaranje timskog sastanka stručnjaka vrtića i škole („...dakle uz suglasnost roditelja i podršku asistentice koja je s dječakom u vrtiću radila, inicirali smo sastanak edukacijskog rehabilitatora i logopeda s edukacijskom rehabilitatoricom škole koji će se realizirati i na kojem ćemo evo nadamo se uspostaviti uspješnu suradnju u smislu razmjene nekakvih informacija...“). Iz navedenog je vidljiva fleksibilnost i otvorenost stručnjaka vrtića i škole prema suradnji koja je jedan od bitnih ukazatelja uspješne tranzicije (Early i sur., 2001).

Upravo iz tog razloga, edukacijska rehabilitatorica škole je kao metode, intervencije i postupke koji se odvijaju u procesu tranzicije navodila ono što tek slijedi u odnosu na trenutak pisanja ovog rada te zbog tog edukacijska rehabilitatorica vrtića i majka nisu navodile slične teme. Edukacijska rehabilitatorica iz škole pojašnjavala je koji su postupci koji škola provodi te koje će provoditi u okviru tranzicije. Ono što se već dogodilo, bio je prvi susret roditelja sa školom u kojem se organizirao sastanak na kojem su roditelji i škola razmijenili sve bitne informacije i dokumentaciju („Naš stručni tim je obavio razgovor s roditeljima, roditelji su na tom razgovoru nas uputili u apsolutno sve važne činjenice. Pričali su nam o njegovom predškolskom razdoblju, uključenosti u predškolski sustav, donijeli su relevantnu medicinsku dokumentaciju, nalaze u kojem je opisano njegovo funkcioniranje“), a koji označava početak bitne suradnje između roditelja i škole. Vrlo bitan susret koji se planira jest prvi susret djeteta sa školom koji se odnosi na upoznavanje djeteta, učiteljice i stručnog tima škole, kao i psihofizičku procjenu spremnosti za školu („...dalje će postupanje svakako biti da se upoznamo svi zajedno, da vidimo dijete, da učiteljica naša upozna dijete...“, „kao za dijete s autizmom kao i za svu djecu, naše povjerenstvo radi procjenu psihofizičke zrelosti...“). Navedeno upoznavanje obitelji sa školom prepoznato je kao ključno u tranzicijskom procesu, odnosno planiranju (Early i sur., 2001; Marsh i sur., 2017).

Odlučivanje o obliku školovanja djeteta i odabir učiteljice također čine sastavni dio odlučivanja o tijeku djetetova školovanja (Marsh i sur., 2017), a u ovoj specifičnoj situaciji škola koju će dijete upisati nije ona škola koju je dijete obvezano upisati prema mjestu stanovanja već je

odabrana, stoga je specifičnost ove situacije da škola o kojoj se u istraživanju radi nije odlučila prema kojem će se obliku školovanja dijete školovati, no inače čini standardnu praksu („...mi uvažavamo mišljenje i prijedlog povjerenstva te škole, ako oni smatraju da je dijete za upis po redovnom programu uz individualizirani pristup, mi uopće ne sumnjamo u njihovu odluku...“). Odabir odgovarajuće učiteljice ono je što čini neizostavni dio zaduženja škole („Mi ćemo obaviti taj dio vezan uz odabir učiteljice.“). Karakteristike rada učiteljice, kao i ostatka stručnog tima škole, čini spremnost škole na rad s djetetom, odnosno uvažavanje mogućih teškoća djeteta i pružanje odgovarajuće podrške djetetu („mi uvijek toleriramo razlike, grafomotorika djece s autizmom zna biti nešto lošija u odnosu na vršnjake, i tu smo apsolutno tolerantni“), a to uvažavanje kreće od prvog dana, od aktivnog rada stručnog tima škole te njihovog izravnog uključivanja u nastavu („Mi imamo posjete nastavi, imamo i radionice nekakve koje odrađujemo u sklopu razreda, timske sastanke s učiteljima, razmjenu iskustava, sudjelujemo uz učitelja u nekakvim informativnim razgovorima s roditeljima, donosimo odluke sve vezano uz dijete. U biti od prvog dana pratimo njegov rad i pomažemo u onim područjima u kojima je podrška potrebna.“).

Tematsko područje: Izazovi u procesu tranzicije

Na isti način slijedi prikaz rezultata tematskog područja **izazovi u procesu tranzicije**, rezultati se ponovno odnose na sve tri iste sudionice te su teme i podteme prikazane u tablicama 6., 7., 8.

Tablica 6. – Perpektive majke (Izazovi u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Izazovi u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Podteme/podkategorije
1. Izbor škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ roditeljsko ulaganje iznimnog napora u pronalazak potencijalnih škola ○ samostalno odlučivanje je za roditelje izazovno i teško
2. Nespripremanost područne škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ manjak iskustva u radu s djecom s autizmom

	<ul style="list-style-type: none"> ○ osjećaj nedobrodošlice pri upoznavanju roditelja sa stručnim timom ○ isključivanje mogućnosti djeteta s autizmom za pohađanjem produženog boravka <ul style="list-style-type: none"> - administrativni problemi - neutemeljena očekivanja škole o djetetu ○ isključivanje mogućnosti djeteta s autizmom za odlazak na školske izlete
<p>3. Nedovoljna znanstvena utemeljenost trenutnih praksi u procesu tranzicije</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ savjeti i podrška stručnjaka temelje se samo na iskustvu, a ne na znanstvenim istraživanjima ○ korisna bi bila istraživanja o karakteristikama učiteljice kompetentne za rad s djecom s autizmom
<p>4. Nedostupnost jasnih informacija</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ nepostojanje jasnog popisa škola koje imaju učenike s autizmom (posebne razrede) ○ nepostojanje jasnog popisa škola sa stručnim timovima s iskustvom u radu s djecom s autizmom ○ nedostupne jasne informacije roditeljima o oblicima školovanja djeteta s autizmom

	<ul style="list-style-type: none"> - neizvjesnost prema kojem će se dijete obliku školovanja školovati ○ nedostupnost informacija o tome tko odlučuje o obliku školovanja ○ nedostupne jasne informacije o tijeku i fazama tranzicije
5. Drugi roditelji, a ne stručnjaci kao izvor informacija	<ul style="list-style-type: none"> ○ drugi roditelji predstavljaju često vrjedniji izvor informacija nego stručnjaci
6. Neformalna podrška stručnjaka	<ul style="list-style-type: none"> ○ podrška stručnjaka proizlazi iz njihove dobre volje, a ne obaveze
7. Odabir pomoćnika u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> ○ pronalazak pomoćnika s odgovarajućim karakteristikama <ul style="list-style-type: none"> -suradljivost -volja za radom ○ neuključenost roditelja u izbor pomoćnika
8. Brige o tranzicijama u budućem tijeku školovanja	<ul style="list-style-type: none"> ○ brige o tranziciji u peti razred s novim učiteljicama

Tablica 7. – Perspektive edukacijske rehabilitatorice vrtića dječaka (Izazovi u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Izazovi u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Pod teme/podkategorije
1. Sustavna neuređenost	<ul style="list-style-type: none"> ○ nepostojanje službenih odredbi vezanih uz suradnju roditelja,

	<p>predškolske ustanove i osnovne škole</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tranzicija i suradnja ovise najviše o inicijativama pojedinaca uključenih u proces ○ nedefinirani načini ostvarivanja suradnje dovode do različitih načina suradnje ○ otežano ostvarivanje suradnje zbog upisa djeteta u školu koja nije prethodno povezana s vrtićem ○ nedovoljna dostupnost informacija vrtiću o određivanju oblika školovanja djeteta
2. Potraga roditelja za informacijama	<ul style="list-style-type: none"> ○ manjak sustavnih informacija i uređenosti dovodi do toga da roditelji sami traže informacije od različitih i mnogobrojnih izvora

Tablica 8. – Perspektive edukacijske rehabilitatorice škole (Izazovi u tranzicijskom procesu)

Tematsko područje: Izazovi u tranzicijskom procesu	
Teme/kategorije	Podteme/podkategorije
1. Sustavna neuređenost	<ul style="list-style-type: none"> ○ odabir škole prema stručnom kadru, a ne mjestu stanovanja ○ nesrazmjer broja učenika s TUR u školama, preopterećenost određenih škola (manjak stručnih suradnika) ○ nespremnost sustava na promjene inkluzije, manjak uređenosti sustava

2. Uvjeti rada pomoćnika u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> ○ kontinuitet zaposlenja nije osiguran ○ potplaćenost pomoćnika u nastavi ○ nedovoljne mogućnosti za edukacijom pomoćnika u nastavi
3. Odabir učiteljice	<ul style="list-style-type: none"> ○ pronalazak učiteljice s interesom i stručnim kompetencijama za rad s djetetom s autizmom među zaposlenicima)

Interpretacija i opis rezultata – tematsko područje: Izazovi u tranzicijskom procesu

Na isti način će se interpretirati rezultati tematskog područja Izazovi u tranzicijskom procesu.

Jedan od glavnih izazova na koji su roditelji utrošili puno truda i vremena jest izbor škole djeteta, koji pojašnjavaju i majka i edukacijska rehabilitatorica škole. Majak pojašnjava težinu tog odlučivanja kroz isticanje dugotrajnosti izbora te toga da se izbor svede isključivo na njih, roditelje („Pa mislim da je to najviše na nama. I to je onaj dio koji je meni jako težak jer odlučit koja škola je za njega dobra je stvarno iznimno naporno.“, „I gotovo jednu cijelu godinu sam se raspitivala među roditeljima djece s poteškoćama i pitala sve stručnjake s kojima sam bila u kontaktu. Znači sve njegove terapeute, ali onda se shvati da to nije prijelaz koji ide tako glatko i niko neće reći e odi u ovu školu nego zapravo ti sam tu odluku donosiš“). Podrška roditeljima pri izboru škole trebala bi činiti sastavni i ključni dio tranzicijskog planiranja, u svrhu dobrobiti djeteta, ali i olakšavanja procesa roditeljima (Marsh i sur., 2017).

Edukacijska rehabilitatorica škole pak, vezano uz sustavnu neuređenost, navodi kako je prvi korak povezivanje roditelja i škole kroz matičnu školu zbog obveze djeteta upisa na području življenja te prvog doticaja roditelja s područnom školom („međutim, ovo je evo bila jedna specifična situacija, dijete nije s našeg upisnog područja i mi još uvijek nismo njegova matična škola, prvi je korak bio svakako da nas škola kontaktira i objasni da imaju dijete i roditelja koji žele kod nas se upisati u školu, da ih mi primimo na nekakav sastanak i na razgovor“). Također pojašnjava kako je ova specifična situacija vezana uz manjak broja stručnih suradnika u školama koji dovodi do nesrazmjera broja stručnih suradnika, neke škole su preopterećene, dok

druge pak nemaju dovoljno stručnjaka, a time i učenika s teškoćama („Da se ne bi događale neke stvari da su škole preopterećene brojem učenika s teškoćama dok druge škole nemaju stručnjaka pa nemaju ni djece, nekako nije dobar taj nesrazmjer...“). Nadalje, edukacijska rehabilitatorica to interpretira kao nesprenost sustava na promjene koje inkluzija sa sobom donosi („Mislim da općenito evo, čak i Zagreb po tim stvarima nije baš u potpunosti spreman za sve neke promjene koje je inkluzija donijela sa sobom...“). Loša povezanost unutar istog sustava (u ovom slučaju obrazovanja) te preopterećenost određenih pružatelja usluga, a koje su posljedice upravo tih manjkavosti sustava su ono što i literatura prepoznaje kao veliku prepreku tranziciji (Seitz, 2018).

Majka navodi kako su ona i otac dječaka došli do odluke odabira druge, a ne područne škole pojašnjavajući nespremnost područne škole. Pa tako navodi niz situacija pri susretu s područnom školom, primjerice shvaćanje kako postoji manjak iskustva područne škole u radu s djetetom s autizmom („Išla sam prvo u tu područnu školu da vidim kakvo je njihovo iskustvo s djecom s poteškoćama. Onda kad sam shvatila da je to iskustvo zapravo nikakvo, onda sam shvatila da moram nešto napraviti i da moram već se ići raspitivati.“), osjećaj nedobrodošlice i neželjenosti pri prvom susretu („A treće, vi odete u tu vašu područnu školu, uvijek svi prvo imaju nekakav stav kao na stražnjim nogama. Da radije možda ne bi nego da bi da vaše dijete tu dođe...“). Kao najveći pokazatelj nespremnosti područne škole, majka ističe diskriminaciju djeteta i nemogućnost uključivanja u produženi boravak nakon nastave („Ono što još možda mi najveći problem je da nije u redu da djeca koja imaju poteškoće da im nije dozvoljen od starta taj boravak nakon nastave“) te isto tako nemogućnost odlaska na izlete („I da nisam sama doživjela na svojoj koži, sigurno ne bi vjerovala da mi je netko rekao da u dvije škole u koje smo išli na razgovor su nam rekli da dijete ne samo da ne može u boravak, nego ne može ići i na izlete zajedno sa ostalom djecom, odmah nakon toga su bili za mene prekriveni...“). Kao razloge kojima škola opravdava nemogućnost uključivanja u produženi boravak navodi administrativne prepreke („...ali je smiješno da nekakvi administrativni problemi a la i asistent je jedan za nastavu, drugi je asistent za boravak bude jedan od faktora zbog kojih moje dijete ne može ostati u boravku...“) te dodatno pojašnjava neutemeljene stavove i očekivanja škole prema djetetu („Mislim da je to nepodnošljivo za čuti, jedan od argumenata koji sam čula zapravo od stručnog tima od jedne te škole gdje smo bili je zato što je djetetu na spektru nakon četiri sata nastave jako teško za izdržati taj boravak koji ima veliku strukturu“). U cijelom tom izboru škole, majka navodi kako je ono što ju otežava nedostupnost jasnih informacija o tome koje škole imaju stručne timove kompetentne za rad s djecom s autizmom, kao i koje škole

imaju razrede s djecom s autizmom („Gledala sam čak na internetu gdje postoje posebni razredi, međutim evo ja ni dan danas nisam uspjela naći da vidim koje škole u Zagrebu imaju posebne razrede. To ne postoji nigdje napisano, samo postoji da takvi razredi imaju i onda koji stručni tim mora bit u njima. A zapravo ja ni dan danas nisam uspjela saznati koje to škole imaju“, „U smislu da ja sad mogu doći negdje i reći evo u ovim i ovim školama imate defektologe (op.a. edukacijske rehabilitatore), u ovim i ovim školama imate logopede koji su specijalizirani, odnosno i susreli se sa djecom, s autizmom, ili evo obzirom da gotovo sva djeca s poteškoćama imaju tu odgodu, znači svaka škola zapravo zna koliko će njima djece s poteškoćama doći iduće godine. Onda mi je nevjerojatno da ja negdje nemam podatak, slobodnih mjesta, obzirom na broj stručnjaka u stručnom timu i obzirom na broj djece, možete gledati tu, tu, i tu. To nigdje ne postoji, evo.“). Taj izazov potrage roditelja za informacijama, prepoznaje i edukacijska rehabilitatorica vrtića („A onda u tome svemu imam osjećaj da su roditelji puno puta, zapravo, su ti na koje spada taj teret, da su oni ti koji moraju čitati, tražiti, istraživati i slično.“). Što se tiče nedostupnosti informacija, majka također naglašava nejasnoće oko toga kako funkcionira odlučivanje oblika školovanja djeteta, tko to odlučuje te naglašava koliko je teška neizvjesnost vezana uz to te ponovno kako se oslanjala samo na svoju potragu za informacijama („ali mislim treba izeducirati šta znači to sve, ja recimo nisam uopće znala šta znači individualizirani program, prilagođeni program i šta znači ići u posebni razred. Nigdje to nisam mogla onako u nekoj kratkoj brošuri pročitati da znam imaš izbor taj, taj i taj, procijenit će se dijete u tom i tom trenutku. Drugo, meni nije nitko rekao vi tad i tad morate otići na logopedsku ili defektološku (op. a. edukacijsko-rehabilitacijsku) procjenu ili psihološku procjenu. Ja sam to nekako sama napravila...“). Majka naglašava tu neizvjesnost oko oblika školovanja kao jedan od najvećih problema: „Ono što mi je trenutno najveći problem, koji program će on dobiti. Jer naime, ove procjene koje smo radili prije, u jednoj procjeni je preporuka da dobije individualizirani program, drugoj procjeni da ide prilagođeni program. A ja zapravo sad u suštini ni ne znam tko to odlučuje i kad ću ja znati na koji on će program to ići.“. Vezano uz to, neformalna podrška stručnjaka jedino je što je majka smatrala kao podrškom u prikupljanju informacija, a ne podrška kao formalna, konkretna, organizirana i obavezna: „...to je sve više iz razine da znam osobno da je ta i ta kolegica ili kolega u ovoj školi, da su dobri i voljni...“. Iz toga proizlazi oslanjanje na samostalno prikupljanje informacija na različite načine, a pritom većine informacija od drugih roditelja, a ne stručnjaka kao izvora informacija: „Nego sam saznala neposredno, pa sam išla, prema onome što su mi roditelji govorili, koja su pozitivna iskustva“, „Imala sam, baš sad kad sam s par roditelja tako pričala i u tu grupu podrške roditelja na koju idem pa su mi tako iskustva na njihovim...“. Moguće je da je ovakav ishod rezultat sustavne

neuređenosti, primjerice nepostojanja jasnih odredbi i smjernica za pružanje podrške i suradnju među roditeljima, stručnog tima vrtića i stručnog tima škole koje edukacijska rehabilitatorica vrtića pojašnjava: „...način na koji se ostvaruje ta suradnja između stručnog tima škole, stručnog tima vrtića i naravno uz uključivanje roditelja, nisu jasno definirani, nisu točno određeni, pogotovo prilikom ovog procesa utvrđivanja psihofizičkog stanja djece.“ te koja zbog svoje nedefiniranosti dovodi do različitih oblika suradnje, ako nje uopće bude („Meni dosadašnje iskustvo pokazuje da u tranziciji djece iz vrtića u školu zapravo škole na različite načine iniciraju suradnju ili ju ne iniciraju uopće.“) i do toga da ona ovisi isključivo o dobroj volji, odnosno inicijativi pojedinaca („Dakle, ona (suradnja) još uvijek u najvećoj mjeri ovisi o tome koliko su pojedinci spremni na suradnju, koliko, u kojoj mjeri prepoznaju zapravo njezin značaj, koliko joj važnosti pridaju...“). Iz tog manjka podrške koja je neuređena proizlazi i otežano ostvarivanje suradnje u ovoj situaciji u kojem dijete upisuje škole koja nije u području vrtića te s kojom nikad dosad nije ostvarena suradnja („ S obzirom na to da dječak zapravo odlazi u školu s kojom do sada nikad nismo ostvarivali suradnju jer nije na našem području i naša djeca ne odlaze u tu školu, nemam prethodnog iskustva nekakvog kojeg mogu govoriti.“). Kao još jedan izazov u ostvarivanju suradnje, edukacijska rehabilitatorica navela je i utjecaj pandemije COVID-19 te ograničenja u radu kao otežavajući faktor za organiziranje sastanka: „Odnosno prije smo znali naći se na nekom timskom sastanku gdje bi onda razmijenili neka svoja opažanja ili eventualno razriješili neke nedoumice koje su oni uočili prilikom tog procesa procjene djece. A sad u zadnje vrijeme i zbog korone, ali i prije toga, tu suradnju ostvarujemo telefonski“.

Majka i edukacijska rehabilitatorica škole ukazuju na izazove vezane uz odabir i uvjete rada pomoćnika u nastavi. Majka izražava brige u odabiru pomoćnika u nastavi u odnosu na pronalazak pomoćnika s odgovarajućim i željenim karakteristikama („Drugog je taj izbor asistenta. Ono što sam čula sve da je stvarno jako teško naći osobu koja bi to prvo bila voljna raditi...“, „...sigurno mi je sad jako stresno kakva će ta osoba biti, tko će to biti i da li će netko bit tko će bit suradljiv i nama odgovarati...“), kao što i izražava nezadovoljstvo time što pri izboru pomoćnika roditelji nemaju dovoljnu ulogu: „meni je smiješno da tu roditelji nemaju apsolutno nikakvu mogućnost utjecaja ili izbora tko će ta osoba bit, a to je netko tko će s vašim djetetom provest stvarno jako puno vremena svakodnevno, što mislim isto da nije u redu, ali evo, šta je, tako je kako je...“. Edukacijska rehabilitatorica škole pak navodi kako je velik izazov ostvarivanje kontinuiteta rada pomoćnika s jednim djetetom zbog loših uvjeta rada pomoćnika, najviše potplaćenosti i manjka mogućnosti dodatne edukacije: „Bilo bi dobro kad bi se nudilo više mogućnosti vezanih uz pomoćnike u nastavi. Njihov je posao onako isto malo.. Nema

kontinuitet nekakav i nije dobar plaćen pa su njima često promjene zanimanja, bilo bi dobro da se stvarno educira osobe i pošteno plati za svoj posao koji obavljaju“.

Kao izazov majka također naglašava manjak dostupnih i jasnih podataka o tranziciji djece s autizmom, naročito o karakteristikama učiteljice koje su poželjne u školovanju djece s autizmom: „Recimo, mene bi zanimalo iskustvo da li je, što uvijek isto se sve svodi na neka osobna iskustva, da li je bolje da imaš neku mlađu učiteljicu pa možda malo prilagodljiviju ili neku učiteljicu koja je tako reći starijeg kova pa malo oštrija, to isto znam svako je dijete individualno, ali opet, i to se može ispitati i znati pa onda reći..“. Možda bi jasni podaci i informacije potakli učitelje u školama da se dodatno usavršavaju ili naposljetku pitaju smatraju li uistinu da mogu raditi s djecom s autizmom, a to bi školi značajno olakšalo postupak odabira učitelja koji je kako navodi edukacijska rehabilitatorica, među zaposlenicima često težak: „...to je onako malo isto škakljivo pitanje jer imamo unutar škole osobe koje imamo, i onda uvijek nekako kao stručnjaci procjenjujemo koja osoba može dobro obaviti svoj posao...“. Edukacije o dobrim praksama u procesu tranzicije bi mogle pripremiti i učiteljice viših razreda te umanjiti roditeljsku brigu u budućim tranzicijama djeteta, odnosno o prijelazu u više razrede („I ja već unaprijed imam neka razmišljanja što će biti kad on bude peti razred, što će biti kad ne bude jedna učiteljica“). Što se tiče karakteristika učitelja koji se osjećaju kompetentnima za rad s djecom s autizmom, nužno je uvažiti i njihovu perspektivu koja često iskazuje volju za radom, no procijenjen manjak sustavne podrške, odnosno nespremnost na rad zbog manjka specifičnih uputa za rad (Kasari i Smith, 2013).

Tematsko područje: Preporuke za dobru tranzicijsku praksu

Posljednje tematsko područje analizirati će se i interpretirati na isti način te tablice 9., 10. i 11. označavaju prikaze rezultata prikupljenih od sudionika, a koji se tiču tematskog područja **preporuke za dobru tranzicijsku praksu**.

Tablica 9. – Perspektive majke (Preporuke za dobru tranzicijsku praksu)

Tematsko područje: Preporuke za dobru tranzicijsku praksu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Stručna podrška roditeljima pri odabiru škole	○ potrebno je vodstvo i podrška roditeljima pri odabiru škole

2. Rana priprema djeteta za školu	<ul style="list-style-type: none"> ○ priprema bi trebala početi prije zadnje godine pred upis u školu
3. Dostupnost informacija o školama s iskustvom u radu s djecom s autizmom	<ul style="list-style-type: none"> ○ popis škola koje imaju iskustva u radu s djecom s autizmom olakšao bi potragu za školom
4. Preporuke za pripremu u školu u privatnim centrima	<ul style="list-style-type: none"> ○ više programa ○ grupni programi koji imitiraju školsko okruženje
5. Usmjerenost na socijalizaciju u vrtiću	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost poticanja socijalizacije u vrtiću
6. Olakšani početni period nastave	<ul style="list-style-type: none"> ○ prvi tjedan manje strukturiran, uključivat više igre ○ uparivanje vršnjaka, ostvarivanje vršnjačke podrške ○ podrška pri odmorima (vršnjačka podrška, postupni izlazak iz učionice)
7. Uključivanje djeteta u produženi boravak u školi	<ul style="list-style-type: none"> ○ neformalna socijalizacija djeteta s autizmom s vršnjacima u produženom boravku

Tablica 10. – Perspektive edukacijske rehabilitatorice vrtića dječaka (Preporuke za dobru tranzicijsku praksu)

Tematsko područje: Preporuke za dobru tranzicijsku praksu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Pravovremeno informiranje roditelja	<ul style="list-style-type: none"> ○ pružanje podrške kroz jasnu komunikaciju o vremenskim točkama

	<p>i postupcima koje roditelji trebaju učiniti vezanih uz upis</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ upoznavanje roditelja s različitim oblicima školovanja te što oni točno označavaju ○ mogućnost davanja svih informacija o fazama i vremenskom tijeku upisa na početku posljednje godine vrtića
2. Ostvarivanje suradnje vrtića i škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ iskazivanje inicijative za suradnjom i timskim sastankom od strane vrtića
3. Uspostavljanje dobrog odnosa roditelj-škola	<ul style="list-style-type: none"> ○ potreba za otvorenom i pravovremenom komunikacijom ○ pozitivan odnos koji se razvija iz kompetencija stručnjaka i iskrenog interesa prema dobrobiti djeteta ○ prvi susret pozitivan
4. Posjet djeteta školi	<ul style="list-style-type: none"> ○ upoznavanje djeteta s prostorom škole prije početka nastave ○ stvaranje osjećaja sigurnosti ○ stvaranje odnosa povjerenja s učiteljicom
5. Osiguravanje pomoćnika u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> ○ olakšavanje prijelaza u osnovnu školu postiglo bi se i osiguravanjem pomoćnika u nastavi ○ zaduženje škole da inicira osiguravanje pomoćnika u nastavi djetetu

6. Sveobuhvatna procjena djeteta	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost opsežne procjene djeteta u školi
7. Timski pristup	<ul style="list-style-type: none"> ○ uključivanje svih sudionika procesa tranzicije u međusobnu razmjenu informacija ○ uključivanje djetetovih terapeuta u razmjenu informacija o djetetu
8. Timski sastanak	<ul style="list-style-type: none"> ○ uključivanje učiteljice, roditelja, pomoćnika u nastavi, stručnog tima škole ○ određivanje ciljeva tranzicije i prilagodbi materijalno-prostornog okruženja
9. Odabir učiteljice	<ul style="list-style-type: none"> ○ važne karakteristike učiteljice <ul style="list-style-type: none"> ○ senzibiliziranost ○ prethodno iskustvo ○ dodatno usavršavanje kompetencija
10. Planirano osiguravanje zamjene učiteljice	<ul style="list-style-type: none"> ○ osiguravanje učiteljice koja poznaje djetetovo funkcioniranje uslijed zamjene zbog iznenadnih razloga poput bolovanja
11. Organiziranje druženja roditelja djece iz razreda prije školske godine	<ul style="list-style-type: none"> ○ radionica ili roditeljski sastanak u svrhu senzibilizacije te povezivanja roditelja djeteta s drugim roditeljima
12. Planiranje aktivnosti za ostalu djecu u razredu	<ul style="list-style-type: none"> ○ organiziranje aktivnosti koje potiču prihvaćanje djeteta s autizmom i grupnu koheziju razreda

13. Obavezno tranzicijsko planiranje	<ul style="list-style-type: none"> ○ obavezna suradnja roditelja, stručnog tima vrtića i stručnog tima škole ○ preduvjet za njegovo izvršavanje
--------------------------------------	---

Tablica 11. – Perspektiva edukacijske rehabilitatorice škole (Preporuke za dobru tranzicijsku praksu)

Tematsko područje: Preporuke za dobru tranzicijsku praksu	
Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
1. Ostvarivanje suradnje vrtića i škole	<ul style="list-style-type: none"> ○ timski sastanak stručnog tima vrtića i škole (razmjena informacija o djetetu)
2. Osiguravanje pomoćnika u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> ○ inicijativa škole za osiguravanjem pomoćnika u nastavi ○ inicijativa škole za roditeljskim uključivanjem u odabir pomoćnika u nastavi ○ pri odabiru usmjerenost na njegove karakteristike (posvećenost radu s djetetom, stručnost i dobra suradnja s roditeljima i školom)
3. Poticanje vještina spremnosti za školu	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost poučavanja i poticanja vještina spremnosti za školu <ul style="list-style-type: none"> - stvaranje interesa djeteta za školu - poticanje emocionalne zrelosti - razvoj vještina grafomotorike - predvještine čitanja i pisanja - razvoj slušne pažnje

	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj vještina rada u grupi - naviknutost na rad, trud u izvršavanju zadataka - samoregulacija i fleksibilnost u socijalnim situacijama
4. Prethodna uključenost u predškolski sustav	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost prethodne uključenosti u predškolski sustav zbog razvoja vještina u vrtiću ○ djeca koja su bila uključena u predškolu ostvaruju lakši prijelaz u školu ○ djeca koja su bila uključena u predškolu iskazuju veći interes za rad na nastavi
5. Uspostavljanje dobrog odnosa roditelji-škola	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost empatičnog i stručnog pristupa u izgradnji odnosa ○ osiguravanje osjećaja dobrodošlice roditeljima i djetetu u školu
6. Važnost roditeljske podrške djetetu	<ul style="list-style-type: none"> ○ važnost dobrog odnosa roditelj-dijete za olakšani prijelaz u osnovnu školu
7. Timski pristup u školi	<ul style="list-style-type: none"> ○ u obrazovanju djeteta sudjeluju mnogi stručnjaci škole ○ podrška stručnog tima škole djetetu, naročito u početku prvog razreda
8. Osiguravanje dobrog odnosa učiteljica djetete	<ul style="list-style-type: none"> ○ ponašanje učiteljice prema djetetu s autizmom pružat će model ponašanja ostaloj djeci

9. Povećanje broja stručnih suradnika u školama	○ otežani uvjeti rada, potreba za povećanjem broja zaposlenih stručnih suradnika u školama
---	--

Interpretacija i opis rezultata – tematsko područje: Preporuke za dobru tranzicijsku praksu

U preporukama za dobru tranzicijsku praksu vidi se najviše preklapanja tema s drugim tematskim područjima. Primjerice, tema osiguravanja pomoćnika u nastavi pojavljuje se i u područjima izazova, a sukladno tomu i u preporukama, kao i rana priprema djeteta te nekoliko drugih. U nekim slučajevima, poput osiguravanja pomoćnika u nastavi, sudionice su navodile informacije koje su kontradiktorne jedne drugima, a to je odraz nedovoljnog protoka informacija među svim dionicima procesa koji je za njegovu uspješnost nužan (Marsh i sur., 2017).

Sukladno tom naglašenom izazovu koji je navela, majka je istaknula stručnu podršku pri izboru škole kao važnu preporuku ((pričajući o izboru škole) „...i tu bih isto voljela da sam isto kroz ovaj put imala neko vodstvo...“), vezano uz sličnu vrstu podrške, još jednu preporuku navodi i edukacijska rehabilitatorica, a to je važnost pravovremenog informiranja roditelja o svim informacijama o tijeku upisa („Prije svega podrška bi nas stručnog tima škole roditeljima bi trebala biti svakako osigurana u smislu dostupnosti pravovremenih informacija koje se odnose na sam tijek provedbe upisa u osnovne škole, odnosno pružanja informacija gdje, kada i kome se trebaju i moraju obratiti, na koji način se postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djece uopće provodi“), o informacijama o oblicima školovanja („Također bi bilo korisno da već u vrtiću dobiju, pogotovo roditelji djece s teškoćama, da dobiju informaciju o primjerenim oblicima školovanja, dakle koji su to, što sve oni podrazumijevaju i dakle koje sve, na što sve dijete ima pravo zapravo“) te edukacijska rehabilitatorica vrtića vezano uz to predlaže pružanje tih informacija u jasnom, pisanome obliku na početku godine pred upis u školu: „Mislim da bi roditelje sve informacije o upisu djeteta u školu trebali saznati pravovremeno kako bi taj formalni dio upisa mogli obaviti sa što manje poteškoća i strepnje jesu li nešto propustili, hoće li negdje zakasnuti i slično, tako da bi trebali možda na početku čim se prijavljuju dobiti nekakav vremenik, kada i do kada trebaju predati bilo što“. Ostvarivanjem te preporuke, no i općenito ostvarivanjem pružanja stručne podrške roditeljima, osigurala bi se preporuka majke za

razvojem dostupnosti informacija: „Evo, bar da onda imam taj podatak, koja škola ima defektologa (op.a. edukacijskog rehabilitatora) ili logopeda koji se susreo sa spektrom autizma“.

Što se tiče rane pripreme djeteta koju majka navodi kao nužnom („Prvo, mislim da taj proces tranzicije treba početi ranije i prije ove godine samog upisa nego onda kad ide već odgoda...“), kao i majčina preporuka za usmjeravanjem na socijalizaciju djeteta u vrtiću: „treba što više se socijalizirati u vrtiću“, one su sukladne vještinama koje se u vrtiću razvijaju, a spomenute su u analizi prethodnog tematskog područja, a koje spominje i edukacijska rehabilitatorica škole kao vještine koje je važno poučavati za spremnost za školu. Te vještine koje se očekuju u školi trebale bi biti ciljevi poučavanja vještina u tranzicijskom periodu djeteta u osnovnu školu, a edukacijska rehabilitatorica škole ih navodi kao interes za školu, emocionalna zrelost, vještine grafomotorike, predvještine čitanja i pisanja, slušna pažnja, rad u grupi, navika djeteta na rad, samoregulacija i fleksibilnost („...samo da ima naviku ranog dizanja, naviku aktivnosti hranjenja, prisustvovati u grupi, jest hranu koja on možda ne jede, koju nije jelo kući, to su vam sve važne stavke. Kad dijete dođe da je već upoznato snaći se u nekoj novoj situaciji, naviknut se na neke nove ljude, družiti se s djecom u sklopu nekakvih svojih mogućnosti...“, „Dijete koje je naviklo raditi, koje puno radi, gdje roditelj ulaže trud, može postići dobre rezultate, na kraju i postiže.“, „I uvijek nam je jako važno i poželjno da je dijete već prije bilo uključeno u sustav jer onda ima razvijene te nekakve vještine rada u grupi. Sluša osobu koja daje upute grupi...“, „Da su razvijene neke vještine čitanja i pisanja...“, „...ono što nam je važno da dijete pokazuje nekakav interes za školu, da ima tu emocionalnu zrelost, da prihvaća ponuđene materijale, da pokazuje interes za školske sadržaje, onako, da je njegova grafomotorika na nekakvoj razini više od šaranja po papiru...“). Edukacijska rehabilitatorica škole preporučuje i naglašava ostvarivanje roditeljske podrške kao velik doprinos u usvajanju tih vještina: „Dijete koje je naviklo raditi, koje puno radi, gdje roditelj ulaže trud, može postići dobre rezultate, na kraju i postiže...“. Uz to, naglašava i važnost prethodnog uključivanja djeteta u predškolski program u kojem se te vještine poučavaju te koje dovode do lakše tranzicije: „I uvijek nam je jako važno i poželjno da je dijete već prije bilo uključeno u sustav jer onda ima razvijene te nekakve vještine rada u grupi.“, što je i u skladu s vještinama koje je edukacijska rehabilitatorica vrtića navela da potiče kroz rad (što je analizirano u prvome tematskom području). Iako majka naglašava preporuku za privatnim centrima koji nude programe za prijelaz u osnovnu školu (: „...evo mi smo evo uspješni ući u to jer i za to smo čekali, al to je jednom tjedno, da je on ima opcija neke grupne terapije i više puta tjedno, ja bi ga sigurno vodila.“), ta potreba nužno uz

sebe veže preporuku za sustavnu dostupnost takvih usluga, a ne privatiziranu te zapravo ukazuje na nedostupnost sustavne podrške u okviru tranzicije svoj djeci.

Edukacijske rehabilitatorice i vrtića i škole su naglasile važnost ostvarivanja pozitivnog odnosa roditelja i škole, odnosno prvog pristupa u kojem se roditelji osjećaju prihvaćeno i dobrodošlo u kojem je ostvaren pristup otvorene komunikacije, empatije te utemeljen na stručnom znanju. Pa tako edukacijska rehabilitatorica vrtića navodi: „Dakle mišljenja sam da stručno osoblje vrtića, odnosno škole i učiteljice razredne nastave trebaju s roditeljima prije svega ostvariti taj neki osjećaj povjerenja iz kojeg će proizlaziti njihova spremnost na uvažavanje različitosti, ulaganje dostupnih organizacijskih, kadrovskih, didaktičko-metodičkih i drugih sredstava koja su dostupna, a polučiti će dobrobit djeteta“, dok edukacijska rehabilitatorica škole također ukazuje na važnost svega navedenog: „...kao stručnjak i roditelj smatram da je uvijek najvažniji nekakav topao i profesionalan odnos, ja želim da roditelji kad dođu u našu školu se osjećaju dobrodošli, da ne misle sada kako se neko njih želi riješiti, kako netko ne želi njihovo dijete tu.“. Također, edukacijska rehabilitatorica vrtića preporuča organiziranje sastanka ili druženja roditelja u svrhu međusobnog povezivanja i senzibilizacije, a koje je u ovom konkretnom slučaju prijeko potrebno zbog toga što roditelji i dijete ne žive u području škole te nemaju prethodna poznanstva s roditeljima: „...stručni suradnici škole bi mogli organizirati zajedničko druženje roditelja, prije početka školske godine, dakle u vidu nekog roditeljskog sastanka ili senzibilizacijske neke radionice za ostale roditelje. Dakle kako bi se svi međusobno upoznali...“.

Što se tiče samog susreta djeteta sa školom, stručne suradnice naglašavaju preporuku za dolaskom djeteta u školu prije početka nastave kako bi se upoznalo s osobljem i prostorom, te izgradnje dobrog odnosa učiteljice i djeteta u kojem bi dijete moglo stvoriti osjećaj poznatosti i sigurnosti s učiteljicom. Pa tako edukacijska rehabilitatorica vrtića naglašava: „Mislim da bi bilo dobro da se oni upoznaju prije samog početka školske godine tako da opet u trenutku kad će dječak morati ostati sam u razredu već ima osobu s kojom ima izgrađen, barem jednu s kojom ima izgrađen pozitivan odnos i koja će ga lakše moći onda usmjeravati, pružati mu podršku koja mu je potrebna.“, a vezano uz to, edukacijska rehabilitatorica škole naglašava i preporuča važnost izgradnje dobrog odnosa učiteljice i djeteta: „Važan je utjecaj učiteljice o kojoj uvelike ovisi hoće li to dijete biti dobro prihvaćeno u razredu, ja uvijek smatram da druga djeca iz razreda reflektiraju stav učitelja prema nekom djetetu“. Sukladno tomu, edukacijska rehabilitatorica vrtića preporuča uzimanje u obzir važnih karakteristika učiteljica pri odabiru učiteljice, kao i planirano osiguravanje zamjene učiteljice u slučaju bolovanja: „I smatram da

bi bilo dobro da ako je moguće dječak ima učiteljicu koja već ima neko iskustvo, da je to iznimno važno. Ili dakle koja ima nekih spoznaja ili za koju već procjenjuje stručni tim da je spremna na to da se dodatno stručno usavršava, istražuje i da je na neki način senzibilizirana“, „Smatram da bi škola možda mogla unaprijed osigurati adekvatnu zamjenu u slučaju iznenadnog bolovanja učiteljice jer opet nije svejedno tko će biti taj koji će mijenjati pa ako je ikako moguće da možda imaju nekog već u vidu, ako učiteljica bude na bolovanju da znaju tko je ta osoba koja će isto tako biti upoznata s načinom na koji dječak funkcionira i uči.“. Takva učiteljica bila bi u mogućnosti, u suradnji sa stručnim timom, osigurati i planirati senzibilizacijske aktivnosti za ostalu djecu u razredu, a u svrhu dobrog rada s djetetom s autizmom, koje preporuča edukacijska rehabilitatorica vrtića: „Smatram da su iznimno važne aktivnosti koje će stručni tim i učiteljica planirati za ostalu djecu, za vršnjake iz razreda. Znamo da djeca uče po modelu, mislim da će biti potrebno organizirati aktivnosti, raditi na tome, odnosno na nekakvoj atmosferi, prihvaćanja, pripadnosti nekakvoj grupi, stvaranju te grupne povezanosti, kohezije“.

Ono što obje edukacijske rehabilitatorice prepoznaju kao važnost te ističu kao preporuku jest timski pristup svih stručnjaka škole, ali i izvan škole u radu s djetetom. Pa tako edukacijska rehabilitatorica škole navodi kako je važna podrška mnogih stručnjaka škole te njihove aktivne uključenosti u nastavu djeteta („dijete definitivno mora imati podršku po dolasku rehabilitatora, psihologa, pedagoga“), dok edukacijska rehabilitatorica vrtića preporuča timski pristup u kojem se usmjerava na sve osobe koje mogu pružiti vrijedne informacije o djetetu, ponajprije i terapeute koji rade s djetetom: „...(trebale bi se) prikupiti informacije od svih dostupnih izvora o djetetu, ne samo u odnosu na nas djelatnike vrtića i na roditelje već i na terapeute koji s djetetom rade izvan nekih ustanova znači, da li privatno ili u nekim drugim institucijama...“. Također, edukacijska rehabilitatorica vrtića naglašava važnost sveobuhvatne procjene djeteta pri dolasku u školu, a koja se također provodi od strane svih stručnjaka koji rade s djetetom („...dakle naravno neka sveobuhvatna procjena djetetovih mogućnosti, znanja, vještina i nekakve potrebe za podrškom, mislim da isto svakako mora prethoditi samom prijelazu djeteta.“). U skladu sa sveobuhvatno procjenom, neki radovi (Sunko, 2010) također naglašavaju važnost opsežne procjene vještina važnih za djetetovo funkcioniranje u školama

U okviru timskog pristupa, edukacijska rehabilitatorica vrtića naglašava važnost provođenja timskog sastanka u kojem bi bili uključeni i roditelji i pomoćnik u nastavi te na kojem bi se odredili ciljevi tranzicije, kao i predstavile moguće potrebe za prilagođavanjem prostorno-materijalnog okruženja („Mislim da bi svemu tome mogao doprinijeti timski sastanak koji bi održali dakle stručni suradnici, učiteljica, pomoćnik i roditelj gdje bi se svi zajedno sastali,

zapravo odredili ciljeve te njihove suradnje, prije nego što dječak krene u razred i da bi na taj način mogli razmotrit sve mogućnosti koje se tiču prilagodbe i prostorno-materijalnog okruženja ako su potrebne“).

Sve navedeno ukazuje na potrebu za suradnjom vrtića i škole koju obje stručne suradnice naglašavaju kao važnom. Edukacijska rehabilitatorica vrtića smatra da bi ta inicijativa za suradnjom i razmjenom informacija o djetetu mogla biti iskazana od strane vrtića („Dakle, svakako je vrtić tu isto taj koji bi trebao pokazati spremnost i inicijativu za suradnju s djelatnicima iz škole te svakako za dijeljenje informacija o razvojnom i funkcionalnom statusu djeteta, oblicima podrške i nekako, načinu na koji je ostvarivao dotadašnju suradnju s roditeljima“), dok edukacijska rehabilitatorica vrtića također naglašava ostvarivanje te suradnje kroz timski sastanak vrtića i škole („u inače nekakvim situacijama, stručni tim vrtića i naš stručni tima obavljaju sastanak, dogovore načine, procjene djece, razmijene neke potrebne informacije, specifičnosti na koje trebamo paziti pri testiranju djece“). Ono što nije u skladu s proučenim istraživanjima, jest razmatranje edukacijske rehabilitatorice da inicijativa za suradnjom treba proizlaziti primarno iz vrtića. U literaturi se spominje termin „spremne škole“ (Pianta i sur., 1999 prema Early i sur., 2001) koji označava upravo to, škole spremne na tranzicijski proces djeteta, a to uključuje i inicijativu povezivanja s vrtićem.

Majka također naglašava preporuke koje joj se čine vrlo bitnima, a to su olakšani prvi period nastave u smislu manje strukturiranosti, a većeg upoznavanja, osiguravanja vršnjačke podrške te postupnog prijelaza na odmore („Po meni bilo bi idealno da on prvi tjedan dođe i bude pomalo, da onda krene s nekom igrom, i da nekako djecu upare...Jer ako će on morati prvi dan upoznat tridesetero koliko god ih bude u razredu, sigurno će mu biti stresno. Ali ako se djeca nekako upare pa makar tko će s kim sjediti, to je sad tvoj partner u klupi, meni bi se to jako sviđalo jer znam da bi onda on više se koncentrirao na jednu osobu i pažnja mu ne bi bila toliko rasuta. Ono čeg se bojim su ti odmori, kad izađe pa bude hrpetina djece, po mome mišljenju bi bilo bolje da je taj izlazak među hrpu hrpu djece bude što postupniji.“). Također naglašava preporuku za uključivanje djece u produženi boravak u svrhu postizanja veće neformalne socijalizacije djeteta s vršnjacima („Evo i za taj boravak se isto nadam da ćemo se s vremenom moći uključiti jer smatram da u tom periodu nakon što završi nastava, da se tu djeca zapravo najviše povežu, to je možda nešto neformalniji oblik, i nekakve edukacije i rada s djecom na kojem mislim da bi se djeca na spektru i čak i bolje uklopila nego na ovoj redovnoj nastavi“).

Ono što su obje stručne suradnice prepoznale kao vrijednu preporuku je nužnost za osiguravanjem pomoćnika u nastavi koji bi olakšao proces tranzicije te tako edukacijska

rehabilitatorica vrtića smatra kako je zaduženje škole osiguravanje pomoćnika u nastavi („Što se tiče kadrovskih (potreba), recimo osiguravanje pomoćnika u nastavi...“). Isto tako, edukacijska rehabilitatorica škole smatra kako je nužno omogućiti roditeljima uključenje u odabir pomoćnika, posebice ako roditelji već imaju u vidu neku osobu koja poznaje dijete: „...pomoćnika u nastavi inače tražimo, međutim ako roditelj već ima osobu koje dijete pozna i s kojom je naučio raditi i funkcionira super, mi apsolutno podržavamo tu odluku da se dijete upiše uz pomoćnika kojeg poznaje“. Također, prepoznaje i preporuča važnost razmatranja ključnih osobina pomoćnika pri njegovom odabiru, primjerice da radi prema interesu djeteta, da je osoba stručna te da je suradljiva: „Uvijek se trudimo djetetu u prvom razredu omogućiti stručnu osobu, osobu koja je posvećena tom poslu, koja se trudi, koja želi najbolje za dijete, koja će djelovati u njegovom interesu, koja je spremna naučiti neke nove stvari, prihvatiti nekakve sugestije o svom radu, koja zna lijepo komunicirati između roditelja i učitelja i stručnih suradnika“.

Kao zadnje, preporuke koje su edukacijske rehabilitatorice istaknule su one koje bi razriješile mnoge prepreke i izazove u tranzicijskom procesu. Edukacijska rehabilitatorica škole naglašava koliko manjak zaposlenih stručnih suradnika utječe na otežane uvjete rada te u skladu s tim preporuča povećavanje broja stručnih suradnika u školama: „Sada, recimo bilo bi jako dobro u Gradu Zagrebu i svim ostalim gradovima da se omogući svim školama neki primjeren broj stručnih suradnika, da su sve škole kapacitirane stručnim kadrovima da jednostavno djeca mogu ići u školu u koju pripadaju.“. S druge strane, edukacijska rehabilitatorica također sažima mnoge izazove kroz prijedlog za obavezno tranzicijsko planiranje uz uključivanje roditelja te suradnju njih i stručnih timova škole i vrtića: „da bi bilo dobro da postoji neki, neki, hmm, neću reći obrazac, ali da ta naša suradnja koja bi se trebala ostvarivati, bude na neki način, imperativ, u smislu da se ne ostavlja prostora na tome hoće li netko, želi li netko i koliko je spreman na suradnju, nego da je ona jednostavno nešto što se mora dogoditi jer, je ona najbitnija za dijete“. Ono što edukacijska rehabilitatorica vrtića predlaže čini osnovu tranzicijskog planiranja, a to je određivanje dužnosti dionika prema tranzicijskom planu kao pisanome dokumentu koji postoji. U Hrvatskoj je nažalost tranzicijski plan kao dokument iznimno rijetka praksa, a kad je, ne proizlazi iz dužnosti, već dobre volje i inicijative pojedinaca (Seitz, 2018).

6. Rasprava i smjernice za dobru tranzicijsku praksu

Pri raspravi koje su smjernice proizašle iz ovog istraživanja, nužno je voditi računa o specifičnom kontekstu tranzicije sudionika istraživanja. Ono što je najviše odredilo proces tranzicije i mnoge značajne prepreke u njemu jest činjenica da će dijete u konačnici upisati školu koja nije u njegovom području stanovanja te to prebacivanje u odabranu školu sa sobom donosi potpuno nove i specifične prepreke. Prva prepreka bila je vezana uz pretraživanje roditelja koja je škola najbolja za njihovo dijete, to pretraživanje bilo je podupirano od strane stručnjaka s kojima je obitelj u kontaktu, no rezultirala je time da se odluka finalizirala tek u svibnju, na samome kraju posljednje školske godine pred upis djeteta. Iz tog razloga su proizašle mnoge druge prepreke, poput neostvarivanja suradnje vrtića i škole, a time i većom podrškom roditeljima što se tiče informacija o trenutnoj provedbi i daljnjem tijeku tranzicije. S obzirom na to da je uloga autorice ovog istraživanja bila i uloga dječakove asistentice u vrtiću, u okviru provedbe intervjua te na inicijativu edukacijske rehabilitatorice vrtića, ugovoren je timski sastanak stručnog tima vrtića i škole.

Preporuke, odnosno smjernice o uspješnoj tranzicijskoj praksi djece s autizmom koje proizlaze iz ovog istraživanja, a koje bi trebale biti sustavno određene, mogu se grupirati u tri kategorije:

1. Informiranje roditelja o:
 - postupku upisa, potrebnoj dokumentaciji i rokovima važnim za upis
 - školama, koje su škole dostupne te vrsti programa u koje se dijete upisuje
2. Priprema djeteta: rana priprema djeteta, usmjerenost na vještine spremnosti za školu (socijalizacija, samoregulacija, interes za školu, predakademske vještine, vještine rada u grupi, slušna pažnja)
3. Tranzicijski tim – međusobna suradnja, sustavno planiranje

Dakle, smjernice se odnose na uspostavljanje kontakta, a zatim i suradnje vrtića i škole, kroz timske sastanke stručnjaka tih dviju ustanova. Uz suglasnost roditelja, bilo bi idealno uključiti i njih. S navedenim se literatura slaže te također navodi sastanke i uključivanje roditelja, kao i pružanje informacija i podrške njima, kao ključne sastavnice tranzicijskog procesa (Marsh i sur., 2017).

U samoj pripremi djeteta, sudionice su naglasile provedbu onakve pripreme djeteta kakva se i preporuča, a to je usmjerenost na socijalne vještine djeteta te izvršne funkcije poput

samoregulacije, usmjerenosti na zadatak, mogućnost slušanja i procesiranja uputa itd. (Prizant i sur., 2003; Dias i sur., 2022.). Također, u ovome specifičnom slučaju, majka dječaka preporuča i prepoznaje važnost usmjeravanja na razvoj socijalnih vještina djeteta, a ne toliko predakademske, što nije u skladu s proučenim radovima (McIntyre i sur., 2007). Mogući razlog ovakve preporuke majke jest njen angažman u samostalnom istraživanju o tranziciji djece s autizmom u školu kroz proučavanje znanstvenih radova, što bi također bilo potkrepljeno njezinom preporukom za više znanstvenih istraživanja na ovu temu. Ono što je važno je da su predloženi radovi o tranziciji djece s autizmom istraženi s obzirom na hrvatski kontekst s obzirom na specifičnosti nepovezanosti sustava, no naravno i kulturalne i društvene odrednice specifične za hrvatski kontekst (Seitz, 2018).

Marsh i sur., (2017) navode ključne sastavnice tranzicijskog procesa, koje će se razmotriti u kontekstu ovog istraživanja te povezati s preporukama koje su sudionice navele. Prva je uspostavljanje tranzicijskog tima koje dionice prepoznaju kao važnu potrebu te koja je u trenutku pisanja ovog rada i uspostavljena, tranzicijski tim planira održati sastanak tijekom lipnja, ove godine, dakle zadnje pred upis djeteta u školu. Zatim Marsh i sur. (2017) preporučuju uključivanje roditelja u planiranje, posjet djeteta i roditelja školi prije početka škole. Roditelji su bili uključeni u planiranje od strane vrtića, no nedostajao je dio školske podrške upravo zbog specifičnosti prebacivanja djeteta u drugu školu. No ipak, sad kad je odluka o izboru škole finalizirana, posjet djeteta i dodatni posjeti roditelja prije početka školske godine su u planu te se organiziraju, a to su sve sudionice prepoznale kao važnost. Zatim, ono što navedene autorice ističu je pružanje podrške roditeljima u odabiru škole i informiranje tijekom cijelog procesa. To ponovno čini stavku koju su sve sudionice naglasile i kao izazov (majci) i kao preporuku i praksu (vrtić i škola). Vrlo vrijedno što je edukacijska rehabilitatorica vrtića napomenula jest pružanje roditeljima nekog vremenika s informacijama o vremenskom tijeku i fazama upisa. Bilo bi od velikog značaja kad bi takvi vremenici postali obavezna praksa, kao što je i edukacijska rehabilitatorica razmotrila pri naglašavanju dobiti uvođenja obaveznog tranzicijskog planiranja. Zatim, međusobna suradnja stručnjaka predškolske ustanove i osnovne škole, priprema djeteta kroz direktan rad, općenita podrška roditeljima vezana uz proces tranzicije te priprema škole kroz pripremu osoblja, vršnjaka i fizičke okoline poput strukturiranja učionice su ono što autorice Marsh i sur. (2017) također navode, a iste takve smjernice preporučuju i sve tri sudionice te su iskazane potrebe upravo za njima.

Priprema djeteta kroz direktan rad od iznimne je važnosti zbog toga što dijete koje je bilo uključeno u kvalitetno i stručno poučavanje je ono kojem tranzicija bude najviše olakšana

(Prizant i sur., 2003). Preporuke koje se odnose na taj dio su rana priprema djeteta u vrtićkom okruženju, u dodatnim programima pripreme za školu ako su dostupni te roditelja podrška u pripremi djeteta, kao i uključivanje u generalizaciju vještina u obiteljskom domu. Vještine koje su navedene kao važne od strane sudionica, a koje su utemeljene na dugogodišnjem iskustvu u radu s djecom s autizmom su: slušna pažnja, svijest o sebi i drugima, socijalne vještine, predakademske vještine, interes djeteta za školu, emocionalna zrelost, grafomotorika, vještine rada u grupi, naviknutost na rad, vještine samoregulacije i fleksibilnosti u socijalnim situacijama. Upravo su te vještine koje su se poticale u izravnom radu s dječakom u skupini od strane autorice te su sljedeća opažanja dio informacija koje se mogu prenijeti stručnjacima škole u svrhu razumijevanja djetetovog prijašnjeg funkcioniranja. Kod dječaka su se kroz rad u skupini najviše razvile vještine samoregulacije i fleksibilnost u socijalnim situacijama, primjerice smirivanja samog sebe pri situacijama koje uzrokuju frustracije, način nošenja s njima kroz odmicanje od njih i preusmjeravanje na drugu aktivnost, a istovremeno kroz procesiranje osjećaja kroz razgovor s odraslom osobom, kao i prestanku inzistiranja na rutiniziranoj komunikaciji s odraslim osobama. Također, slušna pažnja se poboljšala te dovela do toga da ako u okruženju nema suviše ometajućih faktora (buka, žamor), da je dječaku potrebna minimalna podrška kroz ponavljanje uputa eventualno jedanput. U izvršavanju zadataka dječak je većinom samostalan s obzirom na njegov razvoj predakademske vještine, grafomotorike te interesa za školu, kao i već postojeće naviknutosti na rad. Navedeni napredak u razvoju vještina mogao bi se pripisati najprije dječakovom sazrijevanju u godinu dana (maturaciji), kao i uključenosti u dodatne terapijske programe, ali i velikom i svakodnevnom trudu roditelja u poticanju tih vještina. Što se tiče rada u grupi, dječak je već u početku obraćao pozornost na drugu djecu i prema njihovom modelu pratio što treba činiti, a s obzirom na poboljšanu slušnu pažnju, njegovo funkcioniranje u grupi je i dodatno poboljšano. Dječak je počeo ulaziti u interakcije s vršnjacima i pokazivati interes prema njima, no potrebno mu je usmjeravanje u razgovoru, dok je s odraslima u mogućnosti voditi kraće, smislene razgovore, naročito ako su vezanu uz zadatke ili njegove interese. Ovo predstavlja mali dio informacija i prikaz kako bi se vještine mogle opisivati u tranzicijskom planiranju, u okviru razmjene informacije vrtića i škole.

7. Zaključak

Glavna tema koju je ovo istraživanje produbilo kroz upoznavanje perspektiva dionica procesa tranzicije djeteta s autizmom u osnovnu školu su upravo njezini izazovi, a sukladno tomu i preporuke koje proizlaze iz njih. Najvažnija od njih je primjena tranzicijskog planiranja kroz izradu dokumenta, odnosno tranzicijskog plana, koji je nažalost rijetkost u praksi.

Tranzicijsko planiranje spriječilo bi mnoge navedene prepreke tako što sadrži aktivno uključivanje svih dionika u proces te uvažavanje njihovih perspektiva i doprinosa (dijete, roditelji, stručnjaci predškolske i školske ustanove), pružanje podrške roditeljima, s naglaskom na dostupnost informacija vezanih uz tranziciju, suradnju vrtića, roditelja i škole kroz timske sastanke i općenito timski pristup, pripremu djeteta te pripremu školskog okruženja (prostorno-materijalnog). Ovakvo holističko povezivanje dovodi do uspješne tranzicije. Mnogi stručnjaci (učitelji, edukacijski rehabilitatori, odgojitelji, logopedi...) sudjeluju u pripremi djeteta koja mora biti utemeljena na stručnim kompetencijama i odgovarajućem pristupu u radu s djetetom, ali i s roditeljima. Ono što je iskazano kao velika potreba je koordinacija tranzicijskog planiranja te se kroz cijeli rad naglašava ta potreba.

Djetetove vještine spremnosti za školu trebali bi se poticati u okviru tranzicijskog procesa, kao i biti jasno opisane u tranzicijskom planu te naposljetku u mišljenjima stručnjaka vrtića koja bi se trebala predati školi u svrhu boljeg upoznavanja djeteta. U okviru ovog istraživanja, istaknut je vrlo sažet prikaz djetetovih vještina, a kakav bi proširen i specifičan bio od velike pomoći stručnjacima škole.

Kroz vrijedne perspektive sudionica, dobiven je uvid u mnoge metode i postupke koji se trenutno koriste, izazove tranzicije, a zatim i preporuke za dodatnu tranziciju. Ovaj rad trebao bi služiti kao poticaj za daljnjim istraživanjima procesa tranzicije djece s autizmom, koja bi nadalje mogla dovesti i do prakse tranzicijskog planiranja kao službenog postupka uz prateću dokumentaciju

8. Literatura

- Begić, M., Stošić, J., Frey Škrinjar, J. (2016). Vršnjački vođena intervencija za poticanje socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6 (2), 62-68.
- Bellini, S. (2006). Building Social Relationships – A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. U Mission, S. (ur.), *Autism Social Skills Profile* (str. 74.-77). Lenexa (Kansas): AAPC Publishing.
- Bitterman, A., Daley, T.C., Misra, S., Carlson, E., Markowitz, J. (2008). A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: special education services and parent satisfaction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (8), 1509-1517.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J. (2010). Poremećaji autističnog spektra - Značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška. U Krznarić-Vohalski, G. (ur.), *Teorija uma, izvršna funkcija i centralna povezanost* (str.176-177). Zagreb: Školska knjiga.
- Cepanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8 (2), 203-224.
- Denkyirah, A.M., Agbeke, W.K. (2010). Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38, 265–270.
- Dias, N., Pereira, A.P., Seabra, A.. (2022). Executive Functions in the Prediction of Academic Performance in Elementary Education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 38 (4).
- Early, D., Pianta, R., Taylor, L., Cox, M. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-206.
- Fletcher-Watson, S. (2018). Is early autism intervention compatible with neurodiversity? Preuzeto sa: <https://dart.ed.ac.uk/intervention-neurodiversity/>
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., Leekam, S., Milton, D., Parr, J. R., Pellicano, E. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism : the international journal of research and practice*, 23(4), 943–953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>

- Forest, E., Horner, R., Lewis, T., Todd, A. (2004). Transitions for Young Children with Autism From Preschool to Kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 103-112.
- Hodgetts, S., Zwaigenbaum, L., Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19 (6), 673-83.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Kasari, C., Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17 (3), 254–267.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 7 (3), 184–196.
- McConnell, S.R. (2002). Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 351-72.
- McGee, G. G., Daly, T. (2007). Incidental Teaching of Age-Appropriate Social Phrases to Children with Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (2), 112–123.
- McIntyre, L.L., Blacher, J., Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 349-361.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F., Wildenger, L.K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 83–88 .
- McIntyre, L.L., Eckert, T., Fiese, B., DiGennaro Reed, F., Wildenger, L. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263.
- McNair, L. J. (2021). The relationship between young children’s transitions and power: ‘Why are all the doors locked? I don’t feel free ... I am not in charge of me anymore’. *Children's Geographies*. doi: 10.1080/14733285.2021.1952162

- Muth, A., Hönekopp, J., Falter, C.M. (2014). Visuo-Spatial Performance in Autism: A Meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 3245–3263. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2188-5>
- Nathanson, L., Rimm-Kaufman, S., Brock, L. (2009). Kindergarten Adjustment Difficulty: The Contribution of Children's Effortful Control and Parental Control. *Early Education and Development*, 20, 775-798.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants & Young Children*, 16, 296-316.
- Quintero, N., McIntyre, L.L. (2011). Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38, 411–420.
- Robertson, C. E., Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature reviews. Neuroscience*, 18 (11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy, for young children with special needs and their families: Past, present and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 3-25.
- Seitz, S. (2018). *Tranzicija u ranoj intervenciji*. (Završni specijalistički rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Smit, B., Onwuegbuzie, A. J. (2018). Observations in Qualitative Inquiry: When What You See Is Not What You See. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1).
- Stahmer, A., Ingersoll, B. (2004). Inclusive Programming for Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Outcomes From the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavior*, 6, 67-82.
- Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (2), 69-80.
- Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59 (1), 113-126.

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). Priručnik za metodologiju istraživanja – kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. U Tudor, G. (ur.), *Određenje uzorka* (str. 79-86), *Metode prikupljanja podataka - intervju*, (str.108-112.), Zagreb: M.E.P. d.o.o.

Vrljičak, S., Frey Škrinjar, J., Stošić, J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6 (1), 14-23.

Prilozi

Prilog 1. Cjelovita pitanja za intervju (majka, edukacijska rehabilitatorica u vrtiću, edukacijska rehabilitatorica u školi)

Roditelji

1. Možete li opisati kako izgleda priprema Vašeg djeteta za osnovnu školu? (Kakve su aktivnosti u koje je dijete uključeno, tko priprema dijete?)
2. Na koji način ste Vi uključeni u donošenje odluka u ovom prijelazu u osnovnu školu, a na koji način sudjeluju stručnjaci iz vrtića i škole?
3. Kakvu bi podršku trebalo osigurati roditeljima tijekom procesa tranzicije?
4. Kako bi, prema Vašem mišljenju, trebala izgledati priprema za prijelaz i sam prijelaz iz vrtića u osnovnu školu?
5. Možete li izdvojiti još neke izazove ili nešto što smatrate najvažnijim, a da nismo spomenuli u okviru pitanja?

Edukacijska rehabilitatorica – stručni suradnik u vrtiću

1. Postoji li i na koji način funkcionira međusobna suradnja roditelja, stručnog tima vrtića i stručnog tima škole?
2. Možete li opisati kako izgleda priprema djeteta za osnovnu školu? (Kakve su aktivnosti, kakva se priprema odražava u individualnom edukacijsko-rehabilitacijskom radu s djetetom, koje su vještine cilj poučavanja u okviru pripreme?)
3. Koja vrsta podrške vezane uz tranziciju u osnovnu školu Vam se čini najpotrebnija za dijete i za roditelje djeteta? Tko bi trebao pružati tu podršku?
4. Kako bi, prema Vašem mišljenju trebala izgledati priprema za prijelaz i sam prijelaz iz vrtića u osnovnu školu? I kakva bi podrška Vama kao stručnjacima bila potrebna da bi taj proces bio uspješniji?
5. Prema Vašem mišljenju, koji su najznačajniji ili dodatni izazovi koje nismo spomenuli u okviru pitanja?

Edukacijska rehabilitatorica – stručni suradnik u školi

1. Postoji li i na koji način funkcionira međusobna suradnja roditelja, stručnog tima vrtića i stručnog tima škole?
2. Možete li opisati što smatrate važnim za pripremu djeteta s autizmom u osnovnu školu? Koje vještine smatrate da je važno podučiti dijete u okviru prijelaza u školu?
3. Prema dosadašnjem iskustvu, kakva je stručna podrška roditeljima najvažnija?
4. Kako bi, prema Vašem mišljenju trebala izgledati priprema za prijelaz i sam prijelaz iz vrtića u osnovnu školu? I kakva bi podrška Vama kao stručnjacima bila potrebna da bi taj proces bio uspješniji?
5. Prema Vašem mišljenju, koji su najznačajniji ili dodatni izazovi koje nismo spomenuli u okviru pitanja?

Prilog 2. Suglasnosti (dijete, roditelji, stručnjaci)

Poštovani roditelji,

moje ime je Tea Jažić, studentica sam druge godine diplomskog studija edukacijske rehabilitacije (modul: Rehabilitacija, sofrologija, kreativne i art/ekspresivne terapije) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (ERF) Sveučilišta u Zagrebu.

Za potrebe izrade diplomskog rada, pod mentorstvom doc. dr. sc. Jasmine Stošić, provodim istraživanje čiji je cilj opažati i poticati pozitivne promjene u razvoju djeteta s autizmom kroz aktivnosti u periodu prijelaza iz vrtića u osnovnu školu. Uz to, cilj istraživanja također je poticati međusobnu suradnju vrtića, osnovne škole i roditelja, kao i poticati pružanje podrške roditeljima u tom procesu.

Tijekom cijelog istraživanja, poštivati će se principi istraživanja u društvenim znanostima, kao i istraživačka načela u radu s djecom. Cijelo istraživanje biti će u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu.

Podaci će se prikupljati u razdoblju od studenog 2021. godine do lipnja 2022. godine, u prostorijama DV (o.a. ime vrtića izuzeto zbog poštivanja etičkih načela). Podaci će se prikupljati sustavnim opažanjem te intervjuiranjem roditelja, stručnog tima vrtića i škole.

Svi prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe izrade rada, a podaci pojedinaca ostat će u potpunosti anonimni te se nigdje neće navoditi ime i prezime, kao ni drugi osobni podaci. Sudjelovanje je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku.

Potpisivanjem ovog pristanka, potvrđujete da ste razumjeli gore navedene informacije i da dobrovoljno pristajete da Vaše dijete sudjeluje u istraživanju.

Unaprijed Vam se zahvaljujem,

Tea Jažić

(Ime i prezime djeteta)

Suglasan/na sam da moje dijete sudjeluje u gore opisanom istraživanju.

(Potpis roditelja)

U Zagrebu, _____

Poštovani roditelji,

moje ime je Tea Jažić, studentica sam druge godine diplomskog studija edukacijske rehabilitacije (modul: Rehabilitacija, sofrologija, kreativne i art/ekspresivne terapije) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (ERF) Sveučilišta u Zagrebu.

Za potrebe izrade diplomskog rada, pod mentorstvom doc. dr. sc. Jasmine Stošić, provodim istraživanje čiji je cilj opažati i poticati pozitivne promjene u razvoju djeteta s autizmom kroz aktivnosti u periodu prijelaza iz vrtića u osnovnu školu. Uz to, cilj istraživanja također je poticati međusobnu suradnju vrtića, osnovne škole i roditelja, kao i poticati pružanje podrške roditeljima u tom procesu.

Tijekom cijelog istraživanja, poštivati će se principi istraživanja u društvenim znanostima, kao i istraživačka načela u radu s djecom. Cijelo istraživanje biti će u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu.

Podaci će se prikupljati u razdoblju od studenog 2021. godine do lipnja 2022. godine, u prostorijama DV (o.a. ime vrtića izuzeto zbog poštivanja etičkih načela) u Zagrebu. Podaci će se prikupljati sustavnim opažanjem te intervjuiranjem roditelja, stručnog tima vrtića i škole.

Svi prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe izrade rada, a podaci pojedinaca ostat će u potpunosti anonimni te se nigdje neće navoditi ime i prezime, kao ni drugi osobni podaci. Sudjelovanje je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku.

Potpisivanjem ovog pristanka, potvrđujete da ste razumjeli gore navedene informacije i da dobrovoljno pristajete da sudjelujete u istraživanju.

Unaprijed Vam se zahvaljujem,

Tea Jažić

(Vaše ime i prezime)

Suglasan/na sam da sudjelujem u gore opisanom istraživanju.

(Vaš potpis)

U Zagrebu, _____

Poštovani stručnjaci,

moje ime je Tea Jažić, studentica sam druge godine diplomskog studija edukacijske rehabilitacije (modul: Rehabilitacija, sofrologija, kreativne i art/ekspresivne terapije) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (ERF) Sveučilišta u Zagrebu.

Za potrebe izrade diplomskog rada, pod mentorstvom doc. dr. sc. Jasmine Stošić, provodim istraživanje čiji je cilj opažati i poticati pozitivne promjene u razvoju djeteta s autizmom kroz aktivnosti u periodu prijelaza iz vrtića u osnovnu školu. Uz to, cilj istraživanja također je poticati međusobnu suradnju vrtića, osnovne škole i roditelja, kao i poticati pružanje podrške roditeljima u tom procesu.

Tijekom cijelog istraživanja, poštivati će se principi istraživanja u društvenim znanostima, kao i istraživačka načela u radu s djecom. Cijelo istraživanje biti će u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu.

Podaci će se prikupljati u razdoblju od studenog 2021. godine do lipnja 2022. godine, u prostorijama DV (o.a. ime vrtića izuzeto zbog poštivanja etičkih načela) u Zagrebu. Podaci će se prikupljati sustavnim opažanjem te intervjuiranjem roditelja, stručnog tima vrtića i škole.

Svi prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe izrade rada, a podaci pojedinaca ostat će u potpunosti anonimni te se nigdje neće navoditi ime i prezime, kao ni drugi osobni podaci. Sudjelovanje je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku.

Potpisivanjem ovog pristanka, potvrđujete da ste razumjeli gore navedene informacije i da dobrovoljno pristajete sudjelovati u istraživanju.

Unaprijed Vam se zahvaljujem,

Tea Jažić

(Vaše ime i prezime)

Suglasan/na sam da sudjelujem u gore opisanom istraživanju.

(Vaš potpis)

U Zagrebu, _____