

Socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma tijekom tranzicijskih radionica

Percač, Anja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:564723>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-07-29**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad

Socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra
autizma tijekom tranzicijskih radionica

Studentica: Anja Percač

Zagreb, rujan, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad

Socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra
autizma tijekom tranzicijskih radionica

Studentica:
Anja Percač

Mentorica:
doc.dr.sc. Jasmina Stošić

Zagreb, rujan, 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma tijekom tranzicijskih radionica* 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: Anja Percač

Mjesto i datum:

Sažetak

Prijelaz (tranzicija) u edukativnom smislu označava prijelaz iz jednog edukativnog stadija u drugi, a može predstavljati i promjenu lokacije, učitelja ili nastavnog programa. Uspješan prijelaz bitan je za zdravi rast i razvoj djeteta u svakom aspektu, a velikim dijelom ovisi o angažmanu roditelja, obitelji i stručnjaka. Poteškoće prilikom prijelaza izražene su kod djece s razvojnim poteškoćama, a posebno kod djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA). Osim same prirode poremećaja, kojeg prate teškoće u komunikaciji i socijalnoj interakciji, razni čimbenici okoline također mogu utjecati na tranziciju kod djece s PSA. Budući da je za provođenje uspješnog procesa prijelaza kod svakog djeteta, a posebno kod djece s PSA, potrebno uključiti veći broj sustava i stručnjaka, ovom se kompleksnom procesu u Hrvatskoj još uvijek pridaje nedovoljno pažnje. Stoga je cilj ovog rada prikazati važnost i ulogu prijelaznih radionica u pripremi djeteta s PSA na uključenje u redovnu vrtićku skupinu te naglasiti važnost komunikacije i suradnje odgajatelja s edukacijskim rehabilitatorima. Analizom učestalosti interakcija dječaka s PSA s odgajateljicom i vršnjacima kroz 6 tranzicijskih radionica održanih u dječjem vrtiću, utvrđeno je da je za mjerljiv napredak dječaka potreban veći broj radionica. Na temelju kvalitativne analize polustrukturiranog intervjua provedenog s odgajateljicama po završetku provedbe radionica i praćenja implementacije strategija, primijećen je pozitivan utjecaj radionica na odgajateljice te je dodatno potvrđena važnost suradnje edukacijskih rehabilitatora i odgajatelja.

Ključne riječi: tranzicija, tranzicijske radionice, poremećaj iz spektra autizma, suradnja odgajatelja i edukacijskog rehabilitatora

Summary

In an educational sense, transition represents the transfer from one educational stage to another, but it can also represent a change of location, teacher or curriculum. A successful transition is essential for the healthy growth and development of the child in every aspect, and largely depends on the involvement of parents, families and professionals. Difficulties during the transition can often be seen in children with developmental difficulties, and especially in children with autism spectrum disorder (ASD). In addition to the very nature of the disorder, which is accompanied by difficulties in communication and social interaction, various environmental factors can also influence the transition in children with ASD. Since a number of systems and professionals need to be involved in order to implement a successful transition in every child, especially in children with ASD, insufficient attention is still paid to this complex process in Croatia. Therefore, the aim of this study is to show the importance and role of transition workshops in preparing a child with ASD for inclusion in a regular kindergarten group and to emphasize the importance of communication and cooperation of educators with educational rehabilitators. By analyzing the frequency of interactions of boy with ASD with educators and peers through 6 transition workshops held in kindergarten, it was found that a measurable progress requires a larger number of workshops. Based on the qualitative analysis of the semi-structured interview conducted with educators after the workshops and monitoring the implementation of strategies, the positive impact of the workshops on educators was noticed and the importance of cooperation between educational rehabilitators and educators was further confirmed.

Keywords: transition, transition workshops, autism spectrum disorder, cooperation of educators with educational rehabilitators

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Vrste prijelaza.....	2
1.2. Bitni elementi procesa prijelaza	2
1.3. Prijelaz iz rane intervencije u predškolski program	3
2. PROBLEM I CILJ	5
3. METODA.....	6
3.1. Opis sudionika.....	6
3.2. Opis djeteta s poremećajem iz spektra autizma	6
3.3. Opis skupine	7
3.4. Voditeljice radionica	7
3.5. Provedba programa i prikupljanje podataka.....	7
4. REZULTATI I RASPRAVA	10
4.1. Interakcije.....	10
4.2. Strategije.....	15
5. PREPORUKE ZA PRAKSU.....	18
6. ZAKLJUČAK	20
7. LITERATURA.....	21
8. PRILOZI.....	23

1. UVOD

Svakodnevno se susrećemo s raznim promjenama koje mogu biti pozitivne ili negativne, trajati duže ili kraće, biti inicirane ili nepredviđene. Bile one pozitivne ili ne, izazivaju veliku razinu stresa i iziskuju vrijeme za prilagodbu. Tranzicija (prijelaz) je širi pojam koji označava prijelaz iz nekog mjesta na drugo, prijelaz iz jednog razdoblja u novo, a u edukativnom smislu označava prijelaz iz jednog edukativnog stadija u drugi. Isto tako, može označavati promjenu lokacije, učitelja i nastavnog programa (Margetts, 1999). U daljnjem tekstu za tranziciju ćemo koristiti hrvatski prijevod – prijelaz.

Sve veći broj prijelaznih razdoblja u odrastanju djece zahtijeva i veći angažman roditelja, obitelji i stručnjaka, a promjene koje se javljaju za vrijeme prijelaza mogu se prevladati prilagodbom okoline i individualnim pristupom pojedincu. Uspješan prijelaz stvara mogućnosti za zdravi rast i razvoj djeteta u svakom aspektu; psihološkom, društvenom, bihevioralnom i edukativnom. Većina djece se u vrtić uključuje bez teškoća, no poteškoće prilikom prijelaza primijećene su i kod značajnog broja djece tipičnog razvoja, dok se kod djece s razvojnim teškoćama javljaju dodatni problemi u ponašanju (Quintero i McIntyre, 2011).

Djeca s razvojnim teškoćama od samog rođenja prolaze kroz više prijelaznih razdoblja, a neka od njih uključuju dolazak kući iz bolnice, uključenje u programe rane intervencije, uključenje u predškolski program i polazak u školu (Hoover, 2011). U tom slučaju prijelaz možemo opisati kao dinamičan proces u kojem sudjeluju dijete s teškoćama u razvoju i njegova obitelj te zajedno prolaze kroz razne programe, primaju razne usluge i posjećuju različite stručnjake i ustanove (Rosenkoeter, Whaley, Hains i Pierce, 2001).

Kod djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA) proces prijelaza još je kompleksniji, što zbog same prirode poremećaja, što zbog vanjskih faktora koji igraju veliku ulogu prilikom prilagođavanja novim situacijama i zahtijeva bolje vještine suočavanja nego kod djece tipičnog razvoja. Zbog teškoća komunikacije i socijalne interakcije djeca s PSA teže uspostavljaju i razumiju odnose, iniciraju manje interakcija s vršnjacima, a ponekad su njihove radnje u vidu iniciranja komunikacije krivo protumačene (Begić, Stošić i Frey Škrinjar, 2016). Problem u procesu prijelaza kod djece s PSA često predstavlja i kasno postavljanje dijagnoze što im može uskratiti prilagodbe prilikom procesa prijelaza (Denkyirah i Agbeke, 2010). Razni okolinski čimbenici također mogu utjecati na prijelaz, a neki od njih su: umor, glad, okolina, zvukovi iz okoline, materijali... Svi navedeni faktori mogu biti okidači za nepoželjna ponašanja za vrijeme tranzicije, a ona se mogu javiti u obliku: vrištanja, stereotipija, tantruma, agresija i autoagresija

(Butler i Ostrosky, 2018). Navedeni oblici ponašanja mogu ometati interakciju i učenje i to je još jedan od razloga koji zahtijeva sveobuhvatniju podršku u procesu prijelaza iz sustava rane intervencije u predškolski sustav.

1.1. Vrste prijelaza

Za vrijeme odrastanja djeca prolaze kroz horizontalna i vertikalna prijelazna razdoblja. Vertikalni prijelaz označava događaje koji su povezani s dobi djeteta, a koji se odnose na godišnju promjenu (npr. prijelaz iz škole u vrtić, prijelaz u viši razred, prijelaz iz osnovne u srednju školu, itd.). Horizontalni prijelaz obuhvaća svakodnevne prijelaze (npr. iz obitelji u vrtić, iz jedne aktivnosti u drugu itd.) i uglavnom je usmjerena na suradnju odgajatelja, nastavnika i stručnjaka (Griebel i Niesel, 2012). Horizontalni prijelazi su češći i vrlo je teško predvidjeti probleme koji se mogu pojaviti u horizontalnim prijelazima, stoga stručnjaci koji rade na procesu prijelaza puno vremena provedu u planiranju cijelog procesa (Siklos i Kerns, 2006). Planiranje vertikalnog prijelaza od iznimne je važnosti jer neučinkovit i neuspješni prijelaz može rezultirati negativnim učincima na akademski i socijalni napredak djeteta (Stoner, Angell, House i Bock, 2007). Isto tako, važno je poraditi i na horizontalnom i vertikalnom prijelazu istovremeno kako bi taj proces prošao bez većih teškoća (Miao, 2018). U ovom radu naglasak će biti na vertikalnom prijelazu, kada se dijete iz ustanove za ranu intervenciju uključuje u ustanovu predškolskog obrazovanja.

1.2. Bitni elementi procesa prijelaza

Već smo spomenuli neke faktore koji utječu na proces prijelaza, a sada ćemo ih sagledati kroz Bronfenbrennerovu razvojnu teoriju ekoloških sustava. On promatra razvoj djeteta u kontekstu njegove okoline kroz nekoliko ekosustava. Prvi je mikrosustav, on je najbliži pojedincu, odnosi se na izravne interakcije i tu možemo uvrstiti obitelj, vrtić, školu. Slijedi ga mezosustav koji povezuje više djetetovih mikrosustava (npr. roditelje i odgajateljice). Okruženje u kojem dijete ne sudjeluje direktno obuhvaća egzosustav u koji spadaju vlast, ustrojstvo u ustanovama, poslovne mogućnosti i sl. što možemo povezati s ekonomskom situacijom u obitelji. Sustav najdalji djetetu je makrosustav koji je određen kulturom i subkulturom u kojoj dijete živi (Eret, 2012). Osim podjele na ekosustave, Bronfenbrenner izdvaja i tri koraka koji prate proces prijelaza u ranoj dobi. Prvi se odnosi na relacije između sustava na koje treba obratiti pažnju (stavovi, očekivanja, dosadašnja iskustva s tranzicijom). Drugi predstavlja potrebu za reorganizacijom svih sustava nakon djetetova uključivanja u novi program, a treći ističe važnost procjene u povezanosti svih sustava (Bronfenbrenner, 1986 prema Seitz 2018). Možemo navesti

i neke komponente koje su uključene u proces tranzicije: osobne karakteristike djeteta i obitelji (ovise o vrsti teškoće, osobinama ličnosti...), iskustva sudionika (stavovi i očekivanja stručnjaka, očekivanja roditelja, socioekonomski status), odnosi među sudionicima procesa, proceduralne komponente (zakoni i protokoli) te vrsta i učestalost osigurane podrške (Konkoli Zdešić, 2018). Osim dobro organiziranog sustava, uspješnost procesa prijelaza ovisi o međusobnoj usklađenosti roditelja, djece i stručnjaka (Chan, 2012).

Važnu ulogu u procesu prijelaza imaju stavovi stručnjaka koji u tom procesu sudjeluju, a mnoga istraživanja pokazuju da stavovi stručnjaka o inkluziji ovise o znanju i iskustvu u radu s djecom s razvojnim teškoćama i mogu se mijenjati uključanjem na razne edukacije (Seitz, 2018). Odgojitelj imaju veliku ulogu u poticanju socijalnog i emocionalnog razvoja kroz modeliranje ponašanja, a uz njih u tom procesu u Hrvatskoj najčešće sudjeluju edukacijski rehabilitatori, logopedi i psiholozi. U vrtičke skupine odgojitelji često nesprenni primaju djecu s teškoćama, ali istovremeno pokazuju sklonost pozitivnom stavu prema inkluziji djece s teškoćama. Prilikom samoprocjene kompetencija za rad s djecom s teškoćama često se smatraju nekompetentnima zbog nedostupne podrške, nedostatnog usavršavanja za rad s djecom s teškoćama, manjak kolegija koji prate ovo područje tijekom obrazovanja kao i manjak iskustva u radu s djecom s teškoćama u redovnoj skupini (Skonić Mihić, 2011). Na kraju, u obzir moramo uzeti motivaciju djece i njihovu aktivnost, reakcije, funkcioniranje i transformacije koje nam pokazuju da je proces prijelaza vrlo dinamičan i sklon promjenama (Seung Lam i Pollard, 2006).

1.3. Prijelaz iz rane intervencije u predškolski program

Odgojno-obrazovne institucije su mjesta čiji glavni cilj je poticati razvoj socijalne kompetencije koja obuhvaća socijalne, emocionalne i kognitivne vještine. Zaslužna je za stvaranje kvalitetnih vršnjačkih odnosa, odnosa sa odraslima, pomaže u rješavanju sukoba i izgradnji prijateljstva i temelj je za uspostavljanje i održavanje zrelog socijalnog ponašanja. Djeca s teškoćama u razvoju u tom pogledu trebaju usmjereniji i individualizirani pristup (Mikas i Roudi, 2012).

Da bismo uopće mogli razmišljati o prijelazu djeteta s PSA u redovan predškolski sustav, moramo spomenuti inkluziju. Ona omogućava svakom djetetu bez obzira na spol, dob, razvojne teškoće, sposobnosti i etničku pripadnost da jednako sudjeluje u društvu (Milić Babić, Tkalec i Powell Cheatham, 2018). Guralnick (2005) smatra da uspješnost prijelaza i stvaranje inkluzivnog okruženja ovisi o spremnosti i otvorenosti za suradnju i koordinaciji svih sudionika sustava te informiranosti roditelja o svim dostupnim opcijama. U Hrvatskoj proces inkluzije još

uvijek nailazi na mnoge prepreke kao što su loša organizacija cjelokupnog sustava što posljedično dovodi do prevelikog broja djece u skupinama, manjka stručnjaka u stručnim timovima, nedovoljno edukacija, a česte su predrasude o djeci s PSA popraćene strahom od strane ravnatelja i odgajatelja što rezultira izoliranjem djeteta s PSA u samom početku (Vrljićak, Frey Škrinjar i Stošić, 2016). Prijelaz bi trebao biti dobro odrađen da bi inkluzija bila uspješnija, no često je taj proces zanemaren i u inkluziju se kreće bez prilagodbe na prijelaz.

Zbog kompleksnosti procesa prijelaza i karakteristika samog poremećaja, postoje neki preduvjeti na koje bi trebalo obratiti pažnju prilikom uključanja djeteta s PSA u redovnu vrtićku skupinu. Ako je dijete hipersenzitivno na senzorne podražaje koji su česti u vrtićkom okruženju, ako negativno reagira na prisutnost vršnjaka, ako ne razumije jednostavne naloge, nema razvijenu imitaciju, tada će uključanje u redovan vrtić negativno utjecati na djetetov razvoj. Isto tako, za dobrobit djetetovog razvoja, bolje je da se ne uključuje u redovan vrtić ako u predškolskim ustanovama ne postoje individualizirani uvjeti prilagođeni potrebama djeteta (Vrljićak, Frey Škrinjar i Stošić, 2016). Uz sve navedeno valja obratiti pažnju i na motivaciju djeteta za stvaranje novih socijalnih odnosa, posebno ako je do sad imalo negativna iskustva na tom području. Etscheidt (2003) navodi da djeca s PSA primaju više usluga od djece s ostalim teškoćama, pa često roditelji djeteta s PSA traže više vremena i podrške u pružanju usluga. Iz tog razloga važno je da stručnjaci koji rade s djecom s PSA imaju dobar pristup i ostvare suradnju s roditeljima.

2. PROBLEM I CILJ

Kao što je navedeno prijelaz je kompleksan proces koji zahtijeva uključenost i usklađenost većeg broja sustava i stvara dobre temelje za uspješniju inkluziju. Nažalost, u Hrvatskoj mu se još uvijek ne pridaje dovoljno pažnje. Djeca s teškoćama iz sustava rane intervencije najčešće se uključuju u ustanove predškolskog odgoja bez pripreme i prijelaza, a dodatan problem stvara činjenica da se prijelaz događa bez komunikacije između stručnjaka i ustanova u koje je dijete s teškoćama uključeno i u koju će biti uključeno.

Cilj rada je prikazati tranzicijske radionice te analizirati frekvenciju iniciranja i odgovaranja na iniciranje socijalnih interakcija dječaka s PSA tijekom radionica s vršnjacima tipičnog razvoja.

3. METODA

3.1. Opis sudionika

U provedbi tranzicijskih radionica sudjelovale su dvije odgajateljice koje su osmišljavale i vodile radionice, odgajateljica matične skupine, edukacijska rehabilitatorica iz MURID-a (Međimurska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu), 10 djece iz redovne vrtičke skupine, dječak s PSA uključen u MURID i studentica edukacijske rehabilitacije. Detaljnije ćemo ih opisati u narednim odlomcima.

3.2. Opis djeteta s poremećajem iz spektra autizma

U tranzicijske radionice bio je uključen dječak s poremećajem iz spektra autizma u dobi od 4,6 godina. Njegova komunikacija je intencijska, a najčešće komunicira u imperativne svrhe.

Zahtijeva govorom i/ili pomoću komunikacije putem slika (PECS, 4.faza). U govoru ponekad koristi anglizme, a rijetko se javlja i odgođena eholalija. Prilikom zahtijevanja govorom pretežito koristi zahtjev od jedne riječi. Neželjenu aktivnost ili predmet odbija verbaliziranjem, npr. "Neću više", "Makni se". Odaziva se na vlastito ime kada ga dozove njemu poznata osoba, slijedi naloge od najmanje dvije riječi u kontekstu (npr. pospremi igračke, obuj papuče, uzmi stolac, uzmi/pospremi svoje stvari...), a kontakt očima uspostavlja povremeno. Pažnja mu je kratkotrajna i ponekad mu je potrebno ponoviti nalog nekoliko puta prije nego što ga izvrši. Ne izražava nepoželjna ponašanja u obliku agresije ili autoagresije, no kada se pred njega stave nisko motivirajući zadaci, ponekad se javljaju teškoće u započinjanju i dovršavanju zadatka, na način da okreće glavu i/ili tijelo od stola, gleda po sobi i/ili pjeva. Samostalno i funkcionalno koristi različite igračke, svakodnevnim predmetima se igra na kreativan način, sastavlja igračke od više dijelova i traži dijelove koji nedostaju. Voli sudjelovati u motoričkim igrama (glazbene stolice, ples u krugu, motorički poligon...), posebno ako iste uključuju glazbenu podlogu. Često se samostalno uključuje u različite konstruktivne igre i igre pretvaranja. U situacijama kada mu se približi odrasla osoba i pokušava se uključiti u igru, reagira odlaskom od osobe i trenutnog motivatora. U posljednja dva mjeseca češće se javlja igra rušenja i/ili sjedanja na igračke. Unutar slobodne igre javlja se komentiranje na engleskom jeziku. S vršnjakom uspostavlja kontakt očima u visoko motivirajućim aktivnostima (ljuljanje, plesanje) i spontano se uključuje u paralelnu igru pokraj druge djece, najmanje 2 minute. U vrijeme slobodne igre u grupnom radu, najčešće bira samostalnu igru – uzima željeni motivator i odlazi na jedan kraj sobe. Povremeno uspostavlja fizičku interakciju s vršnjakom (samostalno uhvati vršnjaka za ruku u aktivnosti plesa u krugu). Zahtijeva od vršnjaka uz podršku odrasle osobe. U izmjeni reda s vršnjakom samostalno odradi svoj dio zadatka, proslijedi vršnjaku i čeka svoj red. Dječak je u

MURID-u, osim u individualni rad, uključen i u intenzivni edukacijsko rehabilitacijski rad u grupi od 5 djece. Sjedi u grupi za stolom tijekom doručke ili ručka, bez uključivanja u nepoželjna ponašanja ili pokušaja da ode od stola. Na individualnu uputu terapeuta sprema svoje stvari, obuva papuče, dolazi za stol i staje u red. Za prelazak iz grupnih aktivnosti u nekoliko situacija potrebna djelomična fizička ili verbalna podrška odrasle osobe u obliku usmjeravanja prema sljedećoj aktivnosti. Sjedi u maloj grupi u vrijeme pozdravnog kruga najmanje 10 minuta (bez pojave nepoželjnog ponašanja – ustajanja sa stolice, uzimanja materijala bez dopuštenja terapeuta...). Ukoliko aktivnost traje duže od 10 minuta potrebno održavati pažnju (usmjeravanje na aktivnost, korištenje vizualnih predložaka, vizualni mjerač vremena...).

3.3. Opis skupine

U radionice je bilo uključeno desetero djece iz DV "Žibeki" i jedno dijete s poremećajem iz spektra autizma koje je uključeno u intenzivni edukacijsko-rehabilitacijski program u MURID-u. Dobni raspon skupine bio je od 3 do 6 godina, a u grupi su podjednako bili zastupljeni djevojčice i dječaci. Broj djece na svakoj radionici je varirao zbog odsutnosti djece iz zdravstvenih razloga. Osim već spomenutog dječaka s poremećajem iz spektra autizma, na radionicama su sudjelovala još 2 dječaka s teškoćama (Down sindrom, oštećenje sluha) koji su od prije integrirani u redovnu vrtićku skupinu. Sva 3 dječaka su na radionici sudjelovala uz podršku asistenta.

3.4. Voditeljice radionica

Radionice su osmislile i vodile dvije odgajateljice iz DV "Zvončić" iz Nedelišća. V.B. iza sebe ima 18 godina staža, a uz to što radi u vrtiću predsjednica je i Udruge odgajatelja "Krijesnice". M.S. već 23 godine radi kao odgajateljica. One zajedno vode skupinu u spomenutom vrtiću, a osmišljavaju i prijavljuju se na razne projekte i jedan od njih je upravo ovaj u sklopu kojeg su se provodile tranzicijske radionice.

3.5. Provedba programa i prikupljanje podataka

U sklopu projekta "Prijateljstvo bez granica" kojeg je provodila udruga odgajatelja "Krijesnice", održano je 6 tranzicijskih radionica. Radionice su se provodile svaki drugi tjedan, u popodnevним satima, u razdoblju od listopada do prosinca 2019. godine, u DV "Žibeki" u Pribislavcu (Međimurska županija). Cilj tranzicijskih radionica bio je smanjenje stresa prilikom djelomičnog prijelaza djeteta s teškoćama u razvoju iz usluga rane intervencije u redovan vrtić.

Dječak kojeg smo pratili uključen je u intenzivni edukacijsko-rehabilitacijski program i do sada nije bio uključen u redovan vrtićki program. S obzirom da se planira upis u redovan vrtić ove radionice bile su jako dobra prilika za uvid u sve aspekte koji su važni za kvalitetnu i lakšu adaptaciju djeteta s PSA u redovni vrtićki program. Uz sve navedeno, radionice su potaknule suradnju između odgajateljica i rehabilitatorica. Radionice su se provodile svakog drugog ponedjeljka u prostorijama DV "Žibeki" u trajanju od 90 minuta. Radionice su vodile dvije odgajateljice koje su se izmjenjivale u raznim aktivnostima, a uz njih su na radionicama sudjelovale: odgajateljica matične skupine tog vrtića, asistentice dvaju dječaka koji su od prije integrirani u skupinu, edukacijska rehabilitatorica iz MURID-a i studentica edukacijske rehabilitacije. Kroz radionice su se izmjenjivale razne aktivnosti, ali struktura im je uvijek bila ista: pozdravni krug, slobodna igra, rad za stolom/grupne aktivnosti, slobodna igra, pozdravni krug. Aktivnosti su bile tematski osmišljene za svaku radionicu: imenovanje životinja, uparivanje identičnih geometrijskih likova, izrada kišnog štapa, izrada ogrlice nizanjem oblika, taktilni poligon, a aktivnosti na koje su djeca iz skupine pozitivno reagirala ponavljale su se na nekoliko radionica, a neke od njih su: pjevanje pjesme uz pokret, glazbene stolice i igrokazi s lutkama. Za vrijeme slobodne igre djeca su se najčešće uključivala u igru građenja tornja i igru u kuhinji (rezanje drvenog povrća, priprema obroka...). Za vrijeme trajanja projekta, voditeljice radionica, rehabilitatorica i studentica edukacijske rehabilitacije komunicirale su putem maila, a neposredno prije svake radionice još jednom bi zajednički prošle kroz plan i prilagodbe namijenjene toj radionici. Voditeljice su pripremile plan provedbe za svaku radionicu koji su zatim uz pomoć rehabilitatorice i studentice edukacijske rehabilitacije individualizirale i prilagodile djetetu s PSA koje je u procesu prijelaza. Nakon svake održane radionice, rehabilitatorica i studentica bi odgajateljicama slale svoj osvrt i prijedlog strategija za buduće radionice. U radu s djetetom s PSA korišten je vizualni raspored, vizualni mjerač vremena, sustav nagrađivanja, vizualni predložak pravila PRVO ____, ONDA ____.

U skladu s potpisanim suglasnostima (Prilog 1.), svaka radionica je snimljena u cijelosti, a kasnije su snimke korištene za video analizu određenog ponašanja. Tijekom video analize pratili smo učestalost interakcija kroz mjerenje ove 4 varijable:

1. odgajateljica se obraća dječaku s PSA (OD)
2. dječak s PSA obraća se odgajateljici (DO)
3. vršnjak se obraća dječaku s PSA (VD)
4. dječak s PSA obraća se vršnjaku (DV)

Osim navedenih varijabli pratili smo u kojoj mjeri odgajateljice u radionice uvode strategije koje im predlažu rehabilitatorica i studentica edukacijske rehabilitacije.

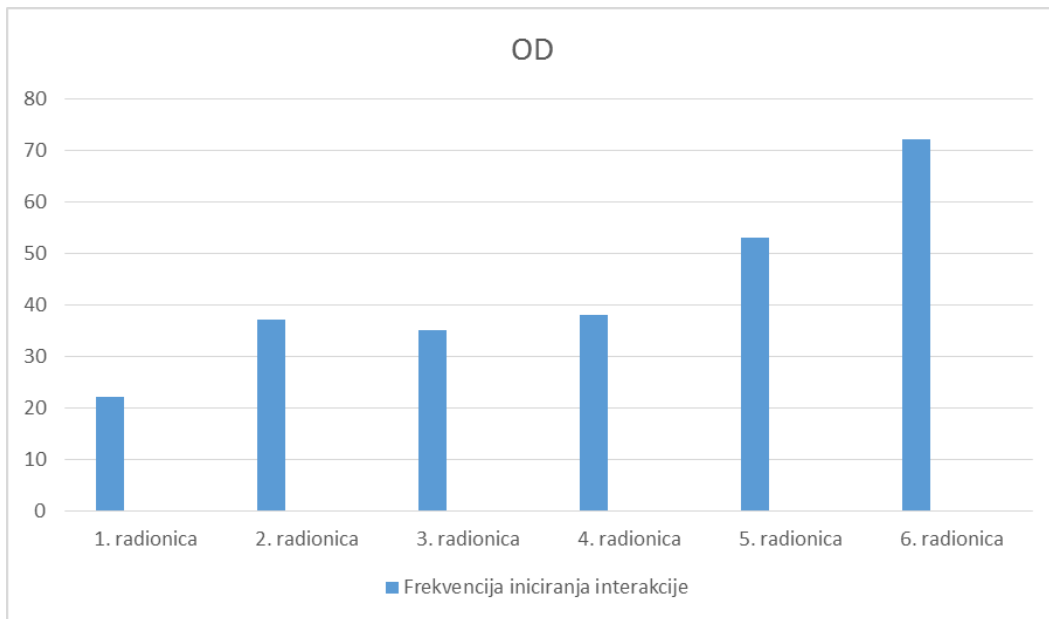
S ciljem prikupljanja podataka, odgajateljicama je nakon odrađenih radionica poslan polustrukturirani intervju koji se sastoji od 12 pitanja otvorenog tipa (Prilog 2.). Navodi odgajateljica korišteni su u rezultatima i raspravi.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Interakcije

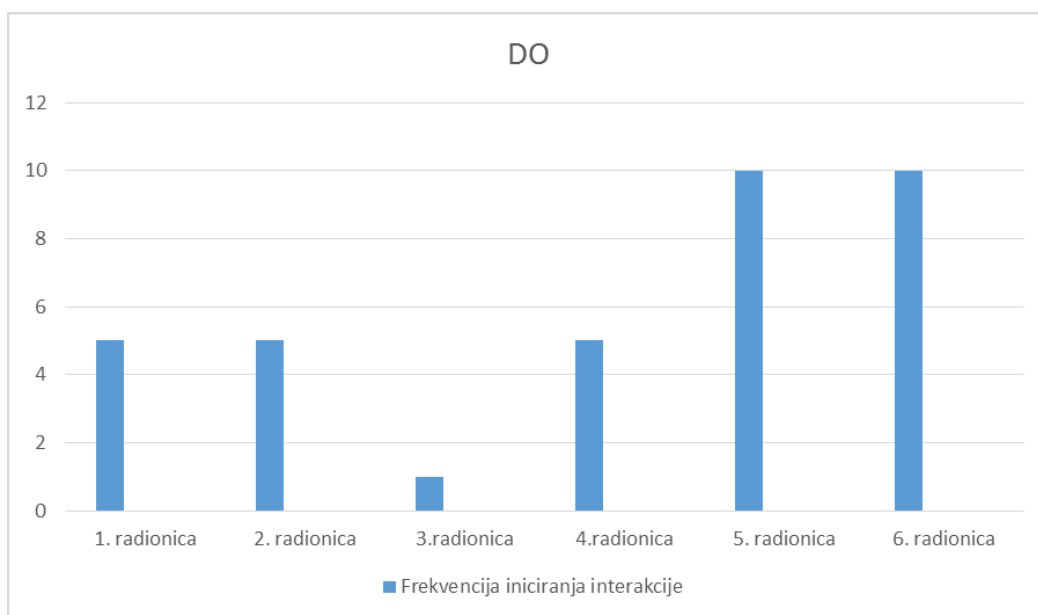
Nakon odrađene video-analize snimaka svih provedenih radionica prikazati ćemo frekvencije svake praćene varijable kroz svih šest radionica. Na prikazu 1. možemo vidjeti da broj iniciranja interakcije od strane odgajateljica prema dječaku s PSA raste iz radionice u radionicu. Na 1. održanoj radionici broj iniciranja komunikacije (22) značajno je manji od broja iniciranja komunikacije na zadnjoj, 6. radionici (72). Manji broj iniciranja komunikacije na početnim radionicama možemo pripisati predrasudama odgajateljica prema djetetu s PSA kao i neiskustvu u radu s djecom s PSA (*"U svojem neposrednom radu nisam (se susrela s djecom s PSA), ali vidjela sam djecu s poremećajima iz spektra autizma kod kolegica iz drugih skupina te njihova iskustva s njima – nemogućnost ostvarivanja kontakta, frustraciju djeteta u bučnoj i brojnoj okolini."*). Suzdržanost i manji broj iniciranja možemo povezati i s prisutnim strahom odgajateljica koje su se u radu već susrele s djecom s PSA (*"Jesam, tijekom rada u vrtiću i u obitelji. Najveći izazov bio je na koji način se približiti djetetu na obostrano zadovoljstvo i koje metode u radu primjenjivati"*). Povećanju frekvencije iniciranja odgajateljica pridonijelo je iskustvo na radionicama (*"Iz osobnog iskustva smatram da nisam stekla dovoljno iskustva za rad sa djecom s PSA prije početka radionica."*), kao i smjernice koje su odgajateljicama bile upućene od strane edukacijske rehabilitatorice (*"Apsolutno velika i pomoć. Ističem susretljivost, suradnju, dogovor, smjernice kroz konkretne metode rada s djetetom s TUR kao neophodne i vrijedne za uspjeh"*). Tome u prilog ide i korištenje vizualnog rasporeda (Tablica 1.). Odgajateljice su se na zadnje dvije radionice sve više uključivale u slobodnu igru dječaka s PSA što je također pridonijelo povećanju iniciranja komunikacije.

Prikaz 1. Iniciranje interakcije od strane odgajateljica prema dječaku s PSA



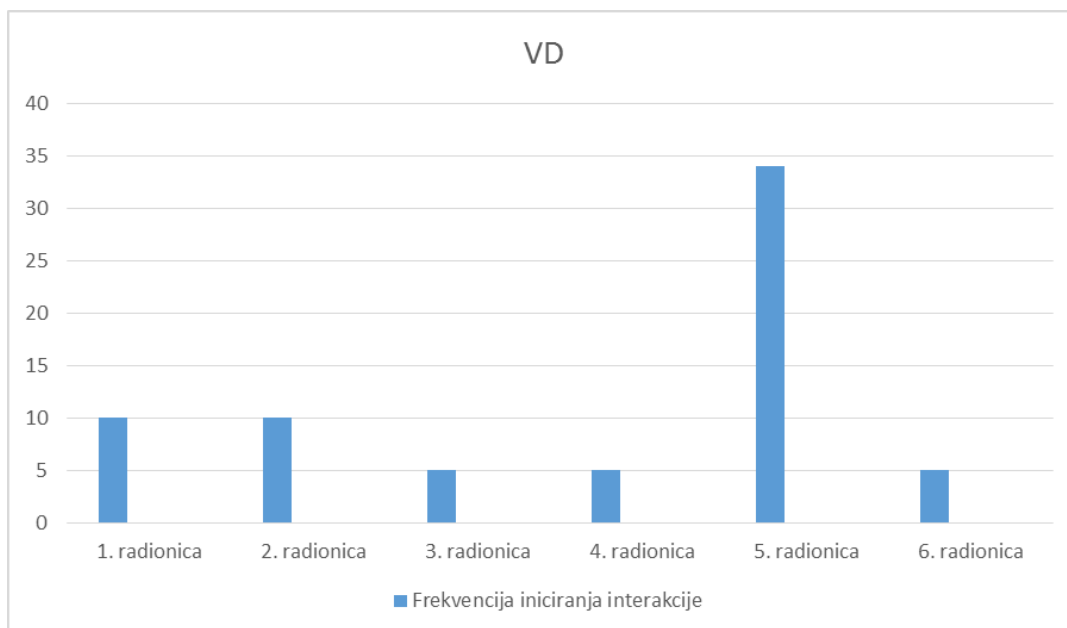
Dječakovo iniciranje komunikacije (10) poraslo je na zadnje dvije radionice (Prikaz 2.) koje su bile najopuštenije i prilikom kojih su se odgajateljice bez straha uključivale u dječakovu igru. Za vrijeme održavanja 3. radionice dječak s PSA je plakao pri ulasku u zgradu, teško se odvojio od roditelja, odbijao je ući u sobu u kojoj su se održavale radionice, a plakati je prestao nakon 20 minuta održavanja radionice. Upravo te vanjske faktore povezujemo s iniciranjem interakcije samo jednom kroz cijelu radionicu.

Prikaz 2. Iniciranje interakcije od strane dječaka s PSA prema odgajateljicama



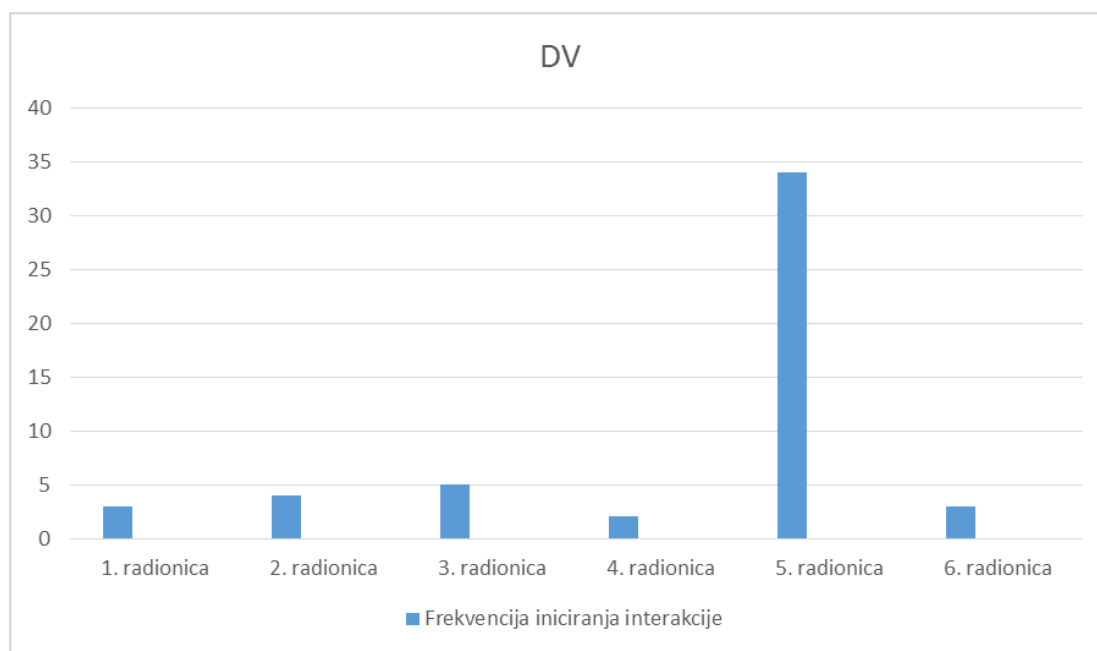
Vršnjačko iniciranje interakcije (Prikaz 3.) na prve dvije radionice najčešće se javljalo za vrijeme slobodne igre i po samom ulasku dječaka u prostoriju. Dječak s PSA na početku radionica nije uspostavljao kontakt očima, ni odgovarao na upite vršnjaka te se često upuštao u igru rušenja tornja koji su vršnjaci gradili, što je rezultiralo negativnim reakcijama od strane vršnjaka i smanjenju broja interakcija. Na 3. radionici taj broj se prepolovio (5) što možemo povezati s već opisanim ponašanjem dječaka (plač) koje je odbilo i na neki način uplašilo vršnjake od daljnjeg iniciranja. Značajan porast frekvencije dogodio se na 5. radionici kad se vršnjakinja na poticaj odgajateljice uključila u dječakovu igru (gradnja i rušenje tornja) u kojoj su se zadržali nekoliko minuta. Na zadnjoj radionici broj iniciranja opet se smanjio što nam ukazuje na to da je uloga odgajateljica u tom području vrlo velika, ali ih je u tome području potrebno osvijestiti i potaknuti na pružanje prilika za vršnjačke interakcije (*"Očekivala sam da djeca iz odgojne skupine neće prihvatiti dječaka s PSA, te ga smatrati drugačijim što se pokazalo netočnim. Djeca su reagirala vrlo pozitivno, veselila su se dolasku dječaka s PSA, te ga prihvatila kao prijatelja."*).

Prikaz 3. Iniciranje interakcije od strane vršnjaka prema dječaku s PSA

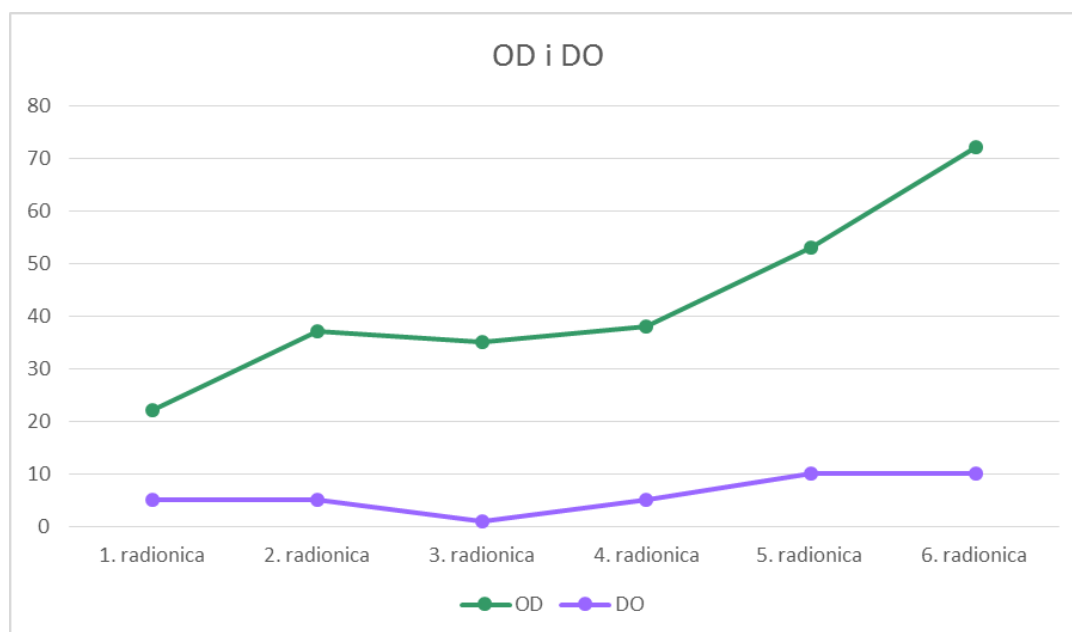


Kroz sve radionice, najmanju frekvenciju iniciranja komunikacije bilježimo kod dječaka s PSA usmjerenu vršnjacima. Najčešće je do iniciranja dolazilo uz prethodni poticaj odgajateljica ili asistenta, a najmanja frekvencija prisutna je na radionicama prilikom kojih su interakcije DO i OD bile veće zbog uključenja odgajateljica u dječakovu igru, no prilikom toga su odgajateljica i dječak ostali izolirani od ostatka skupine.

Prikaz 4. Iniciranje interakcije od strane dječaka s PSA prema vršnjacima



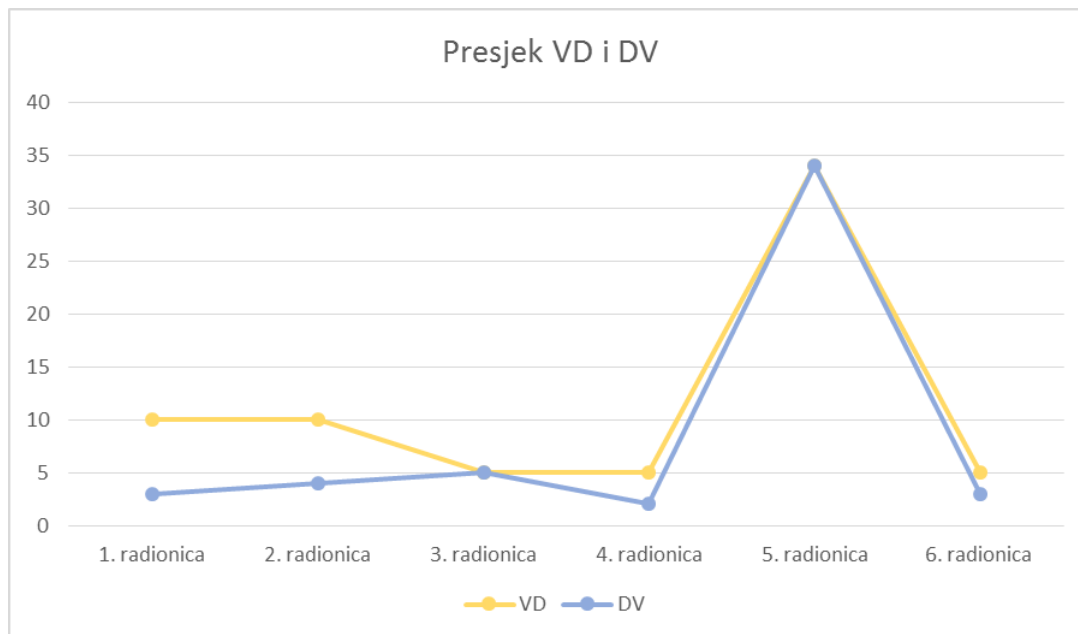
Prikaz 5. Usporedni prikaz iniciranja interakcije odgajateljica prema dječaku s PSA i dječaka prema odgajateljicama kroz svih 6 radionica



Dječak s PSA najčešće je inicirao komunikaciju prema odgajateljicama za vrijeme slobodne igre ako mu se odgajateljica samoinicijativno priključila. U aktivnostima rada za stolom najčešće je komunicirao s ciljem da izbjegne aktivnost. Odgajateljice su često inicirale komunikaciju za vrijeme aktivnosti kruga, a najviše pokušaja iniciranja bilježio za vrijeme dječakove slobodne igre prilikom slijeđenja djetetovog interesa. Na završnim radionicama

frekvencija iniciranja se povećala zbog primjene strategija i uputa koje su odgajateljice dobivale od strane edukacijskih rehabilitatorica.

Prikaz 6. Usporedni prikaz iniciranja interakcije dječaka s PSA prema vršnjacima i vršnjaka prema dječaku



Vršnjaci su na početnim radionicama bili znatiželjni i pokazivali su interes za dječaka s PSA, postavljali su mu puno pitanja, kao i odgajateljicama pa je broj iniciranja interakcija bio veći. Kao što smo već spomenuli, najveći rast frekvencije u oba slučaja vidljiv je na 5. radionici zahvaljujući poticaju odgajateljica na uključenje vršnjakinje u igru. Na ostalim radionicama frekvencija je niža zbog izoliranosti dječaka za vrijeme igre s odgajateljicom. Odgajateljice u intervjuu navode da je interakcija između dječaka s PSA i vršnjaka važna (*Neke dobrobiti za dijete s PSA su socijalizacija, poticajno okruženje i vršnjačka interakcija.*), no, potrebno ih je dodatno osvijestiti da ponekad u dobroj namjeri (igra s djetetom s PSA) mogu štetiti interakciji s vršnjacima. Uz to, uočavaju koje dobrobiti vršnjaci imaju od interakcije s djetetom s PSA (*"Za ostalu djecu isto tako - prilika da bolje upoznaju novo dijete i njegova specifičnosti, da razviju određenu dozu empatije i prihvaćanja kao sebi ravnopravnog partnera u igri."*).

4.2. Strategije

Osim praćenja spomenute četiri varijable, pažnju smo usmjerili i na smjernice koje su odgajateljice dobivale od strane edukacijskih rehabilitatorica te ih implementirale u rad.

Prva radionica poslužila je za uvid u stvarno stanje, načine rada odgajateljica i određivanje nekoliko strategija za koje je edukacijska rehabilitatorica smatrala da ih odgajateljice trebaju primijeniti u radu. Za početak, poželjno je bilo da odgajateljice u radu koriste neki vid vizualne podrške, a inicijativu za korištenje vizualnog rasporeda pokazale su na 3. radionici i to je jedini oblik vizualne podrške koji su koristile isključivo odgajateljice kroz svih 6 radionica (Tablica 1.).

Tablica 1. prikazuje korištenje vizualne podrške od strane odgajateljica i asistenta kroz svih 6 provedenih radionica

RADIONICE		VIZUALNI RASPORED	VIZUALNI MJERAČ VREMENA	SUSTAV NAGRAĐIVANJA	PRAVILO PRVO___, ONDA___.
1.	ASISTENT	+	+	+	-
	ODGAJATELJICE	-	-	-	-
2.	ASISTENT	+	+	+	-
	ODGAJATELJICE	-	-	-	-
3.	ASISTENT	+	+	+	-
	ODGAJATELJICE	+	-	-	-
4.	ASISTENT	+	+	+	+
	ODGAJATELJICE	+	-	-	-
5.	ASISTENT	+	+	+	+
	ODGAJATELJICE	+	-	-	-
6.	ASISTENT	+	+	+	+
	ODGAJATELJICE	+	-	-	-

Radilo se i na prihvaćanju korištenja vizualnog mjerača vremena i usklađivanju s uputama na način da asistent djetetu s PSA pokaže mjerač vremena uz nalog "Igraš se još 1 minutu", a da odgajateljica po isteku te minute daje grupnu uputu "Dođite u krug". U tom dijelu

odgajateljicama je trebalo puno podrške i smjernica, a uspješna primjena ove strategije postignuta je na 2 od 6 radionica.

Odgajateljice su bile sklone davati opsežne i opisne naloge djetetu s PSA, no do kraja održavanja radionica taj dio se promijenio na način da su nalozi bili glasniji i kraći, no rijetko su ih individualno ponovile djetetu s PSA kad je bilo potrebno. Dječak s PSA u svom izražavanju ponekad koristi anglizme što su odgajateljice poticale komentiranjem na engleskom jeziku, no nakon smjernica edukacijskih rehabilitatorica to ponašanje je nestalo do kraja održavanja radionica. Kroz ove radionice odgajateljicama je savjetovano da nakon svake strukturirane aktivnosti omoguće nekoliko vremena za slobodnu igru, te da uvedu više kraćih aktivnosti, no često se znalo dogoditi da se iz aktivnosti kruga direktno prelazilo na aktivnosti rada za stolom i sl.

Nakon odrađenih radionica, provedenog intervjua i analize prikupljenih možemo se kritički osvrnuti na dio upućivanja odgajateljica u korištenje strategija u radu s djetetom s PSA. Zanimljivo je kako odgajateljice u intervjuu navode da su im savjeti edukacijskih rehabilitatorica bili od velike pomoći (*"Apsolutno velika pomoć. Ističem susretljivost, suradnju, dogovor, smjernice kroz konkretne metode rada s djetetom s TUR kao neophodne i vrijedne za uspjeh."*), te da su naučene strategije krenule ili planiraju primjenjivati (*"Na radionici sam stekla neke nove metode rada koje sam pokušala koristiti u radu s djecom. Djeca iz skupine reagirala su pozitivno, te ću ih svakako koristiti u daljnjem radu."*) a s druge strane vidljivo je da su u samoj provedbi radionica jako malo toga primijenile. Mogući razlozi mogu biti da su radionice trajale prekratko (samo 6 radionica po 90 minuta) pa je bilo teško usvojiti toliku količinu novih informacija, strah od nepoznatog, strah promjene dosadašnjeg načina rada i izlazak iz komforne zone ili uvjerenje da određene strategije već primjenjuju u radu (*"Svakako planiram (primijeniti naučeno), vidjelo se da je svoj djeci zanimljivo (vizualni raspored)...a što se tiče pravila „prvo- onda“ to u biti i mi stalno koristimo prilikom jutarnjeg sastanka kad s djecom razgovaramo koji nam je plan za taj dan."*). Pohvalno je to što one u svom radu već koriste neki vid vizualne podrške, ali nisu dovoljno upućene i upoznate s mogućnostima primjene te iste podrške u raznim situacijama i načinom korištenja iste i stoga je važno odgajateljice dodatno educirati o korištenju vizualne podrške u radu s djecom s PSA. Ističu korisnost i pozitivne strane tranzicijskih radionica za dijete s PSA (*"Mislim da je dobrobit za dijete upoznavanje nove okoline i osoba na njemu primjeren način, polako navikavanje na nove uvjete, stjecanje povjerenja pa samim time lakše nošenje sa situacijom."*). S druge strane, svjesne su zahtjevnosti i kompleksnosti procesa inkluzije (*"Proces uključivanja djeteta s PSA u redovnu skupinu je moguć, ali zahtjeva različite pripreme i prilagodbe odgojne grupe,*

odgajatelja i samog djeteta. Kako bi se interakcija između djeteta i odgajatelja postigla, važno je da odgajatelj radi na stvaranju vrtićkog okruženja u kojem će osmišljavati igre i aktivnosti usmjerene na svu djecu, tj. da dijete s PSA bude aktivan član grupe."). Često kod odgajateljica postoji interes za napredovanjem i edukacijama, ali u procesu prijelaza i inkluzije nailaze na prepreke od strane nadležnih ("Prepreke bi mogle biti nerazumijevanje zajednice koja o tome odlučuje (osnivači, ravnatelji pa na kraju i sami odgojitelji ako ne znaju što se od njih očekuje."). Svjesne su da prije same inkluzije postoji potreba za izvođenjem radionica ovakvog tipa ("Prije inkluzije potrebno je napraviti dobru pripremu svih kasnije uključenih u proces - roditelja, djece, odgojitelja, ravnatelja, stručnih suradnika kroz informativni sastanak i radionice, edukacije i sl."), ali iskazuju negodovanje i ogorčenost cjelokupnim sustavom ("Prepreka jesu nepoštivanje državnih pedagoških standarda u vrtiću, koji su na teret odgojitelja, koji po uključenju djece s teškoćama u razvoju u velike grupe nemaju mogućnost kvalitetnog rada s djecom. Iduće je neosjetljivost ravnatelja na potrebu za realizacijom pripreme za inkluziju svih dionika. Nedovoljna i nekontinuirana educiranost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Nepostojanje stručnih timova u vrtićima (to je problem države koja nije regulirala zakonske mjere s obzirom na stvarne potrebe sustava odgoja i obrazovanja) pa se onda provodi tzv. inkluzija koja to ni približno nije a osim toga, posljedice takve "neinkluzije" su upitne i diskutabilne. Fali umrežavanje, kontinuitet u radu, edukacije, senzibilitet, međusobno uvažavanje i tolerancija različitosti koje često izostaju."). Kritički odgovaraju da je inkluzija djeteta s PSA u redovan vrtić moguća u rijetkim uvjetima, samo ako su zadovoljeni već spomenuti kriteriji ("NIJE!!! Ili u vrlo rijetkim ustanovama koje su ispunile sve uvjete(priprema svih dionika za inkluziju, educiranje, bilježenje i dokumentiranje inkluzije, samorefleksije i refleksija, djelovanje na aktualne promjene, fleksibilnost, pridržavanje normativa, zaposlen stručni tim, suradnja i praćenje inkluzije u suradnji sustručnjaka..."), ali istovremeno iskazuju želju za radom u vrtićkoj skupini u koju je uključeno dijete s PSA i svjesne su da većina odgovornosti ostaje na pojedincu. ("Ja bih bila (spremna uključiti dijete s PSA u skupinu). Pitanje je koliko bi unutarnja organizacija i vodstvo doprinijelo kvaliteti rada u ovakvim uvjetima. Iz iskustva znam da obično kvaliteta ostaje na leđima pojedinca."). Kritika usmjerena na sustav i mjerodavne opravdana je i u ovom slučaju jer po završetku samih radionica djetetu s PSA nije bila pružena prilika da se upiše u vrtić u kojem je pohađalo radionice, da bude u skupini koju vode odgajateljice upoznate sa specifičnostima djeteta i koje su upoznate s osnovnim principima rada s djetetom s PSA koje su usvojile na radionicama.

5. PREPORUKE ZA PRAKSU

Dječak s PSA koji je sudjelovao u ovim tranzicijskim radionicama jako rijetko je usmjeravao pažnju na vršnjake. Bitno je osvijestiti odgajateljice da one igraju ključnu ulogu u stvaranju prilika za interakciju s vršnjacima. Također, pažnju nije usmjeravao ni na aktivnosti provedene na radionicama, osim ako nisu pratile njegov interes. Važno je naglasiti potrebu za usmjerenom i ciljanom podrškom tom djetetu i podučiti ih kako u rad implementirati određene strategije koje djetetu olakšavaju funkcioniranje. Jedna od pozitivnih strana prikazanih radionica je sudjelovanje edukacijske rehabilitatorice iz MURID-a koja dobro poznaje dijete s PSA i njegove specifičnosti jer je uključeno u ustanovu u kojoj je rehabilitatorica zaposlena. Radionice ovakvog tipa trebao bi provoditi stručni tim ili bi barem u osmišljavanju ključnih aktivnosti uz odgajatelja trebao sudjelovati i edukacijski rehabilitator. Na taj način bi se prilikom samog planiranja radionica sagledali svi faktori koji utječu na uključenje djeteta s PSA u redovan vrtićki program. U idealnim uvjetima postojao bi tim samo za planiranje i provođenje tranzicijskih radionica jer to zaista iziskuje puno vremena za pripremu, osmišljavanje i kvalitetno provođenje aktivnosti. Što se tiče suradnje između odgajatelja i edukacijskih rehabilitatora, dobro bi bilo osigurati dodatno vrijeme za podučavanje odgajateljica određenim strategijama (npr. prikazati videosnimke primjene sustava nagrađivanja, vježbati međusobno...) kako bi odgajateljice stekle temeljno iskustvo prije primjene strategija u radu s djetetom s PSA. Da bi izvedba tranzicijskih radionica opravdala svoju svrhu, potrebno je osigurati da se radionice održavaju češće, duži vremenski period te da završe neposredno prije upisa djeteta u vrtić. Početni plan provedenih radionica prikazanih u ovom radu bio je da se dijete s PSA po završetku radionica uključi u vrtić u kojem su provedene radionice, no zbog navedenih razloga vodstvo vrtića je odustalo od te ideje neposredno prije početka provođenja radionica. Bilo bi poželjno da dijete s PSA bude upisano u vrtić u kojem se provode i same tranzicijske radionice jer bi u protivnom prolazilo kroz dvostruki prijelaz (navikavanje na nove situacije na tranzicijskim radionicama, pa zatim navikavanje na nove situacije u vrtiću u koji se upisuje), a to onda ne bi imalo smisla. Idealno bi bilo da je broj djece u skupini manji nego je to obično praksa jer bi to omogućilo kvalitetniji rad, lakšu organizaciju i bolju kontrolu grupe. Tranzicijske radionice olakšavaju proces prijelaza djetetu s PSA (vrijeme za prilagodbu, uvođenje njemu poznatih strategija, prilagodba rada), roditeljima (prilagodba na novo razdoblje, podrška stručnog tima, sigurnost), odgajateljima (suradnja s ostalim stručnjacima, podrška, edukacija i iskustvo u radu s djecom s PSA). Dijete s PSA koje prolazi tranzicijske radionice trebalo bi kroz takav vid podrške usvojiti određene socijalne i adaptivne vještine (usmjeravati pažnju na vršnjake, reagirati na upute odgajatelja, pokazati interes za

aktivnosti...). Dobro osmišljene i kvalitetno provedene radionice svim sudionicima prijelaznog procesa trebale bi olakšati funkcioniranje i koristiti u radu pa bi bilo poželjno da se primjenjuju prilikom svakog vertikalnog prijelaza.

6. ZAKLJUČAK

Prijelazna razdoblja zahtijevaju veću uključenost roditelja, obitelji i stručnjaka, a promjene koje se javljaju za vrijeme prijelaza mogu se prevladati prilagodbom okoline i individualnim pristupom pojedincu. Uspješan prijelaz i uključenje djeteta u odgojno-obrazovne ustanove stvaraju mogućnosti za zdravi rast i razvoj djeteta u svim aspektima. Jedna od uloga ustanove predškolskog odgoja je poticanje razvoja socijalne kompetencije koja posljedično utječe na stvaranje kvalitetnih vršnjačkih odnosa, odnosa sa odraslima, pomaže u rješavanju sukoba i izgradnji prijateljstva i temelj je za uspostavljanje i održavanje zrelog socijalnog ponašanja.

Da bi dijete s PSA imalo koristi od uključanja u redovan vrtić, trebalo bi imati razvijenu imitaciju, razumjeti jednostavne naloge, pozitivno reagirati na prisutnost vršnjaka i imati pozitivna iskustva u dosadašnjim interakcijama. Osim toga, važno je poticati suradnju odgajatelja s ostalim stručnjacima kako bi se proces prijelaza dobro isplanirao i odradio s pozitivnim ishodom za sve sudionike. Proces prijelaza prethodi i usko je povezan s inkluzijom, koja sama po sebi još uvijek u Hrvatskoj nailazi na brojne prepreke. Česte predrasude i strahovi koji su prisutni kod odgajatelja zbog neiskustva u radu s djecom s PSA mogli bi biti prevladani kroz tranzicijske radionice. Radionice prijelaznog karaktera, ako su dobro implementirane, olakšavaju proces prijelaza djetetu s PSA, roditeljima, odgajateljima i ostalim stručnjacima koji rade s djetetom s PSA. Cilj ovoga rada bio je prikazati utjecaj tranzicijskih radionica na frekvenciju socijalnih interakcija dječaka s PSA s vršnjacima i odgajateljicama. Budući da nije vidljiv porast broja iniciranja interakcije dječaka s PSA prema ostalim sudionicima radionica, možemo zaključiti da je potrebno provesti veći broj radionica na kojima bi dječak sudjelovao kako bi napredak mogao biti mjerljiv. S druge strane, primijećeno je da su tranzicijske radionice pozitivno utjecale na odgajateljice, u smislu povećanja iniciranja interakcije s dječakom s PSA, što dodatno potvrđuje važnost suradnje odgajatelja i edukacijskih rehabilitatora. U daljnjim istraživanjima trebalo bi više pažnje usmjeriti na prijelaz, radionice prijelaznog karaktera i odrediti temelje koji će se implementirati u praksu.

7. LITERATURA

- Begić, M., Stošić, J. i Frey Škrinjar, J. (2016). Vršnjački vođena intervencija za poticanje socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6(2), 62-68.
- Butler, A. M., Ostrosky, M. M. (2018). Reducing Challenging Behaviors during Transitions: Strategies for Early Childhood Educators to Share with Parents. *Young Children*, 73(4), 12-19. Preuzeto s <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2018/reducing-challenging-behaviors-during-transitions>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265–270.
- Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19(1), 143-161. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94726>
- Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(2), 51–69.
- Griebel, W. i Niesel, R. (2012). Prijelaz u osnovnu školu – razumijevanje svih uključenih i učinci njihove suradnje. *Djeca u Europi*, 4(7), 4-6. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123559>
- Guralnick, M.J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. U M.J. Guralnick, *The Developmental systems approach to early intervention* (str. 59-67). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.
- Hoover, P. J. (2001). Mothers' perceptions of the transition process from early intervention to early childhood special education: related stressors, supports, and coping skills. (Doktorska disertacija). Blacksburg: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University
- Konkoli Zdešić, M. (2018). *Roditeljska potreba za podrškom tijekom tranzicije* (Završni specijalistički). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:857464>

- Margetts, K. (1999, 14-17 srpanj). *Transition to School: Looking Forward*: AECA Conference Darwin, Melbourne, Preuzeto s <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Miao, Q. (2018). *Transition from Preschool to Kindergarten for Children with Autism Spectrum Disorders : A Systematic Review* (Disertacija). Preuzeto s <http://urn.kb.se/resolve?urn=nbn:se:hj:diva-43208>
- Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(1), 207-214
- Milić Babić, M., Tkalec, S. i Powell Cheatham, L. (2018). The Right to Education for Children with Disabilities from the Earliest Age. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 233-263.
- 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(6), 411–420.
- 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. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3–15.
- Seitz, S. (2018). Tranzicija u ranoj intervenciji : perspektiva stručnjaka (Završni specijalistički). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:035533>
- Seung Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123–141.
- Siklos, S., & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social supporting parents in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 36, 921–923.
- Skonić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23–39.
- Vrljičak, S., Frey Škrinjar, J. i Stošić, J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtičkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6(1), 14-23.

8. PRILOZI

Prilog 1. Suglasnost

Poštovani roditelji,
moje ime je Anja Percač, studentica sam Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (ERF) Sveučilišta u Zagrebu. Za potrebe izrade diplomskog rada, pod mentorstvom doc.dr.sc Jasmine Stošić provodim istraživanje čiji je cilj opažati promjene u određenim aspektima socijalnih interakcija između djeteta s komunikacijskim teškoćama koje je uključeno u Murid i djece iz redovnog vrtićkog programa. Ispitivanje će se provoditi u sklopu projekta Prijateljstvo bez granica. Cjelokupno istraživanje u skladu je s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu, poštivati će se principi istraživanja u društvenim znanostima kao i istraživačka načela u radu s djecom. Podaci će se prikupljati kroz 6 radionica (od listopada do prosinca 2019. godine) u prostorijama DV Žibeki sustavnim opažanjem. Zbog kvalitetnije obrade podataka svaka radionica biti će snimana.

Svi prikupljeni podaci (snimke i pisana opažanja) koristit će se isključivo za potrebe izrade rada, a podaci pojedinaca u okviru pisanog rada ostat će u potpunosti anonimni te se nigdje neće navoditi ime i prezime kao ni drugi osobni podaci. Sudjelovanje je dobrovoljno i dijete u bilo kojem trenutku može odustati.

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

Unaprijed Vam se zahvaljujem.

Anja Percač

(ime i prezime djeteta)

Suglasna/an sam da moje dijete sudjeluje u gore opisanom istraživanju:

(potpis roditelja)

U Pribislavcu, _____

Prilog 2. Polustrukturirani intervju

Upitnik o provedenim tranzicijskim radionicama održanim u okviru projekta "Prijateljstvo bez granica"

1. Jeste li se do sad u svom radu susretali s djecom s poremećajima iz spektra autizma?
Na koji način? Ako da, na kakve izazove ste nailazili?

2. Kakva ste očekivanja imali prije samih tranzicijskih radionica? Od djeteta s
teškoćama? Od druge djece? Od Vas samih?

3. Jeste li imali neku predodžbu o djetetu s poremećajem iz spektra autizma, prije početka radionica? Da li se ta slika promijenila nakon odrađenih radionica?

4. Što Vam je bilo najteže u osmišljavanju, prilagođavanju i samoj provedbi radionica? (Odgovaraju samo voditeljice radionica)

5. Kakvi su dojmovi nakon svih odrađenih radionica? Da li biste nešto promijenili? Trajanje, učestalost, broj djece... (Odgovaraju samo voditeljice radionica)

6. Da li su Vam savjeti edukacijskih rehabilitatorica bili od pomoći? Koja vrsta njihove pomoći Vam je najviše koristila? (Odgovaraju samo voditeljice radionica)

7. Da li ste ili planirate u svojem daljnjem radu koristiti neke strategije s kojima su Vas upoznale edukacijske rehabilitatorice (vizualni *timer*, vizualni raspored, pravilo "Prvo - onda" ...)?

8. Možete li navesti neke pozitivne i negativne strane tranzicijskih radionica?

9. Koje su dobrobiti ovakvih radionica za dijete s poremećajem iz spektra autizma? Za ostalu djecu? Za Vas same?

10. Što smatrate nužnim **prije** same inkluzije djeteta s poremećajem iz spektra autizma u redovnu vrtićku skupinu? Što smatrate preprekama u inkluziji?

11. Prema Vašem mišljenju, je li uopće inkluzija djeteta s poremećajem iz spektra autizma u redovnu vrtićku skupinu moguća? Molim Vas da obrazložite svoj odgovor.

12. Da li bi, nakon sudjelovanja u ovakvim radionicama, bili spremni uključiti dijete s poremećajem iz spektra autizma u svoju vrtićku skupinu? Ako bi Vi bili spremni, mislite da postoji neka prepreka u tom procesu osim Vaše motivacije?