



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET

MILICA RUŽIĆ

**KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD SA DJECOM SA POREMEĆAJIMA
IZ SPEKTRA AUTIZMA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

MASTER RAD

NIKŠIĆ, 2024. GODINA



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET

**KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD SA DJECOM SA POREMEĆAJIMA
IZ SPEKTRA AUTIZMA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

MASTER RAD

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Milica Ružić
St. program: Obrazovanje učitelja
Br. indeksa: 752/19

Nikšić, 2024. godina

PODACI I INFORMACIJE O STUDENTU

Ime i prezime: Milica Ružić

Datum i mjesto rođenja: 27. 8. 2000, Nikšić, Crna Gora

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Integrirani akademski studijski program za obrazovanje učitelja

Naslov rada: **Kompetencije učitelja za rad sa djecom sa poremećajima iz spektra autizma u prvom ciklusu osnovne škole**

Fakultet na kojem je rad odbranjen:

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 24. 11. 2023.

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 6. 12. 2023.

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu master rada:

Prof. dr Nada Šakotić (mentor)

Prof. dr Tatjana Novović

Prof. dr Veselin Mićanović

Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni master rada i formirana komisija za odbranu rada:

Komisija za odbranu rada:

Prof. dr Nada Šakotić (mentor)

Prof. dr Tatjana Novović

Prof. dr Veselin Mićanović

Lektor: Marija Marković

Datum odbrane:

Datum promocije:

Sažetak

Kompetencije nastavnika za rad u inkluzivnom odjeljenju jedan su od bitnijih faktora uspješnosti vaspitno-obrazovnog rada sa djecom sa smetnjama u razvoju. S obzirom na to da su poremećaji iz spektra autizma specifičan oblik smetnji, veoma je važno da učitelji imaju dovoljno kompetencija kako bi odgovorili potrebama takve djece. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi jesu li učitelji prvog ciklusa osnovne škole kompetentni za rad sa učenicima kojima je dijagnostifikovan neki od oblika autizma. Istraživački uzorak je sačinjavalo 20 učitelja iz Podgorice i Nikšića. Korištena je deskriptivna metoda, i u okviru nje tehnika intervjuisanja sa protokolom intervjuja kao istraživačkim instrumentom. Istraživanjem, koje je sprovedeno u junu i septembru 2024. godine, utvrđene su brojne pozitivne činjenice koje se odnose na rad učitelja, stručnih saradnika u školama, kao i na učešće roditelja učenika.

Ključne riječi: kompetencije, učitelj, inkluzivno obrazovanje, poremećaji iz spektra autizma.

Summary

Competencies of the teacher in work for an inclusive class are one of the main factors of educational work with children having developmental disorders. Since autism spectrum disorders constitute a special kind of disability, teachers need to be sufficiently competent to meet such children's needs. The purpose of the research is to determine whether first-cycle primary school teachers are competent enough to work with students who have been diagnosed with some form of autism. The structure of the research sample consisted of 20 teachers from Podgorica and Nikšić. This is a descriptive method, where interviews were carried out using an interview protocol as a tool. Some positive findings regarding the work of teachers and school professionals in engaging parents of students were reported in the research conducted in June and September 2024.

Keywords: competencies, teachers, inclusive education, autism spectrum disorders.

IZJAVA O POTVRĐIVANJU ORIGINALNOSTI MASTER RADA

(u skladu sa čl. 22, Zakona o akademskom integritetu)

Potpisani/a:

Milica Ružić

Broj indeksa: 752/19

Izjavljujem

Pod krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod naslovom „Kompetencije učitelja za rad sa djecom sa poremećajima iz spektra autizma u prvom ciklusu osnovne škole“ moje originalno djelo.

Svojeručni potpis,

U Nikšiću, _____

SADRŽAJ

UVOD.....	1
I. TEORIJSKA OSNOVA	3
1. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA	3
1.1 Pojam poremećaja iz spektra autizma	3
1.2 Karakteristike poremećaja iz spektra autizma	4
1.3 Specifični razvojni poremećaji (Kanerov, Aspergerov, atipični autizam, Rettov sindrom).....	8
2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE DJECE SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA	11
2.1 Status djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovnim školama u Crnoj Gori ..	11
2.1.2 Položaj djece sa autizmom.....	13
2.2 Resursni centar za djecu sa poremećajima iz spektra autizma	14
3. RAD NASTAVNIKA SA DJECOM SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA .	15
3.1 Kompetencije nastavnika za rad u inkluzivnom odjeljenju	15
3.2 Specifičnosti u radu nastavnika sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma	21
4. REZULTATI DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	26
II. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	29
1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	29
1.1 Problem istraživanja.....	29
1.2 Predmet istraživanja.....	29
1.3 Cilj i zadaci istraživanja	30
1.4 Istraživačke hipoteze.....	30
1.5 Metodološki pristup	31

1.6	Populacija i uzorak	31
1.7	Naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti	32
1.8	Prikaz rezultata istraživanja	32
III.	INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	34
	ZAKLJUČAK.....	49
	LITERATURA.....	52
	PRILOG.....	58

UVOD

Autizam je kompleksan, organski razvojni poremećaj mozga koji karakteriše niz sličnih, ali i različitih kliničkih slika u kojima dominiraju simptomi poremećaja socijalne interakcije i komunikacije, jezika i govora, mašte i senzornih odgovora, učestalo ponavljanje stereotipnih radnji i posebnih vještina, i to u različitom intenzitetu – od slabih do naglašenih simptoma (Kovačević, 2011). Djeca su različita i način na koji se autizam manifestuje kod svakog djeteta je različit, tako da se termin autistični spektar poremećaja često koristi da bi se opisalo navedeno stanje (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008).

Učenici, koji imaju neki od poremećaja iz spektra autizma, imaju posebne obrazovne potrebe. Prema *Strategiji inkluzivnog obrazovanja 2019–2025*. (Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019), crnogorski obrazovni sistem za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, kao prvi izbor i imperativ, postavlja inkluzivno obrazovanje u okviru redovnih škola. Tome u prilog govori i činjenica o stalnom porastu broja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u ovim ustanovama. Cijeneći značaj socijalizacije i učenja, tendencija je da, kao prvi izbor, djeca sa smetnjama u razvoju (pa i autizmom) pohađaju redovne škole (Marić & Milić, 2015).

Pored pripremljenosti vaspitno-obrazovne ustanove, za uspješnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja u redovan sistem, neophodna je priprema nastavnika za rad sa učenikom koji se usmjerava. Uloga nastavnika u inkluzivnoj nastavi određena je i njegovim kompetencijama koje kao nastavnik ima (Milenović, 2013). Kompetencije nastavnika za rad s djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju imaju krucijalni značaj za razvoj inkluzivnog obrazovanja i trebalo bi da se razvijaju kroz čitav sistem njihovog inicijalnog obrazovanja i početnog usavršavanja (Forlin, 2013, prema Jablan & Maksimović, 2020). Kvalitetno inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da nastavnici integrišu svoje uloge i da se osjećaju spremno za rad s djecom sa smetnjama u razvoju (Knežević-Florić, Ninković & Tančić, 2018).

U okviru našeg naučno-istraživačkog rada dominantno se bavimo područjem rada nastavnika razredne nastave¹ (u daljem tekstu: učitelja) sa učenicima kojima je dijagnostifikovan neki od poremećaja iz spektra autizma. Opšte kompetencije, za rad u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu, učitelj stiče tokom svog obrazovanja na studijama, te ih kasnije proširuje i upotpunjuje

¹ Jezik u master radu treba smatrati rodno senzitivnim.

konstantnim usavršavanjem. Da bi rad sa djetetom, koje ima neku od smetnji u razvoju, bio efikasan, učitelj mora, prije svega, da dobro poznaje karakteristike poremećaja i da u skladu sa tim prilagodi pristup, metode rada i načine vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada tim učenicima.

U teorijskoj osnovi ovog rada predstavljena su ključna saznanja o opštim karakteristikama poremećaja iz spektra autizma, pristupu crnogorskog vaspitno-obrazovnog sistema radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama i radu učitelja s učenicima u inkluzivnom odjeljenju. Imajući u vidu sve navedeno i u skladu sa predstavljenom metodološkom osnovom rada, ispitano je da li kod učitelja (ispitano je 20 učitelja) postoje pozitivne procjene kompetentnosti za rad sa djecom s poremećajima iz spektra autizma.

I. TEORIJSKA OSNOVA

1. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA

1.1 Pojam poremećaja iz spektra autizma

Pojam autizam razvio je švajcarski psihijatar Eugen Blojler, 1911. godine. Njime je opisao jedan od osnovnih simptoma šizofrenije (Remschmidt, 2009). Autizam (potiče od grčke riječi *autos-sam*) predstavlja ekstremno psihopatološko povlačenje osobe u svoj unutrašnji svijet, bez kontakta sa spoljašnjim svijetom (Veljić, 2018). Od samog definisanja, autizam je posmatran kao urođeni poremećaj. Predstavlja trajno stanje koje se obično prepoznaje do treće godine života.

Autizam je prvi opisao Leo Kaner sredinom prošlog vijeka. Ubrzo nakon toga, ne znajući za već postojeći – Kanerov, svoj opis autizma je dao austrijski pedijatar Hans Asperger. Kaner ga je nazvao autističnom komunikacijom ili infantilnim autizmom, a Asperger autističnom psihopatijom kod djece (Veljić, 2018). Autizam je kompleksan razvojni poremećaj čiji specifičan uzrok još nije poznat, no sigurno je riječ o multikauzalnoj etiologiji, pri čemu različiti uzroci (neurobiološki i genetski) dovode do slične kliničke slike stanja koje nastaje u ranom djetinjstvu i traje cijeli život (Škrinjar, 2001, prema Bouillet, 2010).

Jedno vrijeme smatralo se da autizam uzrokuje neadekvatna roditeljska njega djeteta. Tokom 60-ih godina XX vijeka, Bruno Betelhajm (psihoanalitičar i autor knjige o autizmu) preporučivao je odvajanje djece od roditelja u cilju liječenja (Baron-Koen & Bolton, 1995). Bojanin, Milačić i Selaković (1997) navode da se kasnije javila ideja koja je oslobodila krivice roditelje, posebno „hladnu majku“ za djetetovo stanje, a među moguće uzročnike se potom uključuju biološke predispozicije.

Među moguće biološke uzroke autizma Baron-Koen i Bolton (1995) ubrajaju: genetske faktore, virusne infekcije, komplikacije trudnoće i porođaja. Svaki od navedenih faktora može da izazove suptilna moždana oštećenja, koja zatim dovode do autizma (Baron-Koen & Bolton, 1995). Remschmidt (2009) ukazuje da sve više preovladavaju gledišta prema kojima su za nastanak ovog poremećaja odgovorni sledeći činioci: uticaj nasleđa, moždana oštećenja i poremećaji moždane funkcije, biohemijske osobenosti, poremećaji kognitivnog procesa i govorno-jezičkog razvoja, poremećaji emocionalnog razvoja i interakcija navedenih činilaca.

Podaci koji se odnose na učestalost poremećaja iz spektra autizma u populaciji su različiti (uglavnom se zapaža tendencija porasta), ali do sada nije utvrđeno da se autizam javlja češće u nekim etničkim grupama ili zajednicama sa lošijim ili naprednijim socijalno-ekonomskim statusom. Neki od novijih podataka, koji se odnose na SAD, ukazuju na to da je, od 2000. do 2020. godine, broj dijagnostifikovanih porastao sa 6,7 na 27,6 (na 1000 djece), a prema procjenama SZO jedno od sto šezdesetoro djece u svijetu ima autizam. U Crnoj Gori ne postoji precizan i zvaničan registar, pa se ne može sa sigurnošću tvrditi koji je broj djece/odraslih sa autizmom.

Djeca sa autističnim poremećajem imaju niz životnih teškoća. Međutim, primjereni edukativni pristupi pružani tokom cijelog života, podrška porodice i stručnjaka uključenih u tretman, pružanje odgovarajućih usluga i pomoći u okviru zajednice, uz podsticanje pozitivnog stava u društvu, mogu poboljšati kvalitet i učiniti dostojanstvenijim život ovih osoba (Kovačević, 2011). Obrazovni program, koji je prilagođen njihovim potrebama, rad na umanjeњу problema u socijalnom kontaktu i unaprjeđenju vještina, u velikoj mjeri doprinosi osamostaljenju i mogućnostima funkcionisanja bez značajnih poteškoća.

1.2 Karakteristike poremećaja iz spektra autizma

Autizam je sveobuhvatni razvojni poremećaj jer su njime zahvaćeni svi aspekti dječje ličnosti: govor, motorika, ponašanje i učenje (Bouillet, 2010). U ranijim klasifikacijama se primjenjivala sintagma *pervazivni razvojni poremećaji*, a izbor ovog naziva je imao za cilj da se istakne osnovna karakteristika poremećaja koji prožima i obuhvata sve sfere funkcionisanja djeteta (Aleksić Hil, 2012). Kao što smo već naveli, ovaj spektar poremećaja se može dijagnostifikovati već u ranom djetinjstvu, uglavnom prije ili oko treće godine života. Ono što je specifično, a što potvrđuju relevantna istraživanja, jeste da se autizam javlja od tri do pet puta češće kod dječaka nego kod djevojčica.

Milić (2016) ističe da je autizam neurorazvojna smetnja čiji se kriterijumi posmatraju u odnosu na vještine komunikacije, socijalne interakcije, prisustva stereotipnih ponašanja, interesa i aktivnosti, a dijagnoza autizma se postavlja samo onda kada postoji skup ova tri ključna tipa ponašanja (Baron-Koen & Bolton, 1995).

Dijagnoza autizma ne ukazuje na stepen inteligencije djeteta, već opisuje kako dijete izražava autistično ponašanje (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008). Među djecom su prisutne

velike razlike u jačini prisutnih teškoća, i one mogu da se kreću od neobičnosti govora i ponašanja djeteta sa visoko razvijenim intelektualnim sposobnostima do djeteta sa potpuno nerazvijenim govorom i izraženim poremećajem ponašanja, stanjima uznemirenosti i samopovređivanjem (Rudić, 2014).

Dubina poremećaja zavisi od nivoa inteligencije i sačuvanog kvaliteta govora. Oko 75% ove djece ima poremećaje na nivou umjerene, teške ili duboke mentalne retardacije. Oko 20% je lako mentalno retardirano, dok je 5% prosječne ili visoke inteligencije (Veljić, 2018). Mnoga autistična djeca u pubertetu dobiju epileptičke napade, pa je to jedan od dokaza da se, između ostalog, radi o oštećenju mozga (Šakotić, Mešalić & Hrnjica, 2009). Epilepsija je prisutna kod 5 do 30% djece, a pored epilepsije, dodatni problemi kod djece sa autizmom mogu da budu: autoagresivno, agresivno ili destruktivno ponašanje, fobije, poremećaji spavanja i ishrane, problemi sa usvajanjem higijenskih navika, poremećaji u psihičkom funkcionisanju.

Kovačević (2011) izdvaja specifičnosti u ponašanju po kojima se prepoznaje dijete sa autizmom: nedostaje ili je odložena upotreba jezika i govora; prisutno je ponavljanje riječi (eholalijska), ili verbalna komunikacija izostaje; dešava se da se umjesto verbalne komunikacije zahteva dodirivanje i vodi se rukom. Rječnik je siromašan, govor djece ne prati gestikulacija, mimika ili pokret, a karakteristično je i to što o sebi govore u trećem licu jednine. Kada ih neko oslovljava ili postavi pitanje, može steći utisak da je dijete gluvo, ali uzrok tome nije gubitak sluha, već odložena obrada senzornih informacija.

U poteškoće iz oblasti komunikacije mogu se uključiti: nedostatak želje za bilo kakvom komunikacijom; komunikacija samo u vezi sa potrebama; dobro razvijen govor, ali bez svijesti o socijalnoj funkciji; stereotipan govor koga odlikuje bukvalnost i slabo ili nikakvo razumijevanje fraza i šala (Hannah, 2007). Dijete može ponavljati određene riječi ili fraze, ili može pričati o nečemu što njega zanima i da ne primjećuje da drugi ljudi nijesu zainteresovani za tu temu (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008). U razgovoru s drugom osobom ne znaju kada treba početi s govorom, a kada završiti, te često prekinu sagovornika u razgovoru ili započnu monolog (Hudson, 2018).

Kod zatvaranja od vanjskog svijeta pojavljuje se ekstremni poremećaj socijalne interakcije (Remschmidt, 2009). Za djecu sa poteškoćama iz spektra autizma najprije se može reći da su asocijalna i „hladna“, a takav utisak se stiče zbog izolacije i nemanja odnosa sa okolinom. Neadekvatan im je odnos s vršnjacima, ne znaju kako da se povežu s ostalima, da se igraju, sklapaju prijateljstva (Instruktivno-edukativni materijal, 2017).

Ponašanje može biti ritualno, oslonjeno na rutinu, pokreti stereotipni, uz neobičnu sklonost prema predmetima i neuobičajene načine njihovog korišćenja (*Uputstvo za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama*, 2014). Primjetno je da se djeca s autizmom teško privikavaju na novo okruženje, ali i da u poznatoj okolini ispoljavaju iste obrasce ponašanja. Grčevita povezanost s poznatim očituje se u tome da djeca upadaju u stanja straha i panike kada se nešto promijeni u njihovom neposrednom okruženju (Remschmidt, 2009).

Savremena istraživanja potvrđuju da postoje i kognitivna obilježja koja možemo dovesti u vezu s autizmom, i to:

- Nedovoljno obraćanje pažnje na relevantna uputstva i informacije i praćenje višestrukih uputstava.
- Teškoće u receptivnom i ekspresivnom govoru, naročito u vezi sa upotrebom koja se tiče izražavanja apstraktnih pojmova.
- Teškoće pri formiranju mišljenja i apstraktnom zaključivanju.
- Teškoće u socijalnoj spoznaji, uključujući oštećenja u sposobnosti usmjeravanja pažnje na druge osobe i njihove emocije.
- Nemogućnost planiranja, organizovanja i rješavanja problema (Preuzeto 29.5.2024. sa <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>).

Nedostaje i razumijevanje za simboličko značenje objekata i pojava, a to se odražava na igru kod autistične djece. Ona su najčešće nezainteresovana za igračke, ili su zainteresovana, ali ne organizuju smislenu igru (pokreću djelove igračaka ili su zainteresovana za detalje na igračkama; mogu organizovati jednostavnu igru, ili je igra „siromašnih“ sadržaja, sa oskudnom varijabilnošću i fleksibilnošću, nedostatkom imaginacije u odnosu na igru djece opšte populacije, Aleksić-Hil, 2012).

Osim navedenih, djeca s autizmom mogu imati i druge vrste poremećaja – senzorne abnormalnosti. One se najčešće ispoljavaju: u obliku senzorne preosjetljivosti, kada obični zvuci i dodiri izazivaju bol i druge neprijatne senzacije; u vidu snižene osjetljivosti pojedinih čula; u vidu nemogućnosti da se jasno identifikuje izvor zvuka i da se zanemari pozadinska buka; u obliku snižene tolerancije na dugotrajno izlaganje senzornim stimulusima itd. (Glumbić & Vidović, 2012). Međutim, može se javiti fasciniranost pojedinim predmetima, teksturama, pojavom svjetlosti, mirisom i dodirivanjem predmeta. Često je stimulišuće ponašanje koje ima značaj umirivanja: pljeskanje rukama, ljuljanje naprijed-nazad, okretanje u krug, pucketanje prstima, kuckanje po ušima, poravnavanja igračaka, okretanje točkića, gledanje predmeta u pokretu, paljenje i gašenje svjetla, ponavljanje riječi ili zvukova (Marić & Milić, 2015).

Autizam se može podijeliti na: infantilni – nivo umjerene mentalne ometenosti; visokofunkcionalni – nivo lake mentalne ometenosti i Aspergerov sindrom – uglavnom nivo prosječne i visoke inteligencije. (Veljić, 2018). Kod pojedinih oblika autizma djeca pokazuju izuzetne motorne, matematičke i druge vještine (Kovačević, 2011), dok izvjestan procenat djece sa autizmom (savanti) ima posebne sposobnosti (apsolutni sluh, izrazit talenat za crtanje u perspektivi, proračun kalendara) (Aleksić-Hil, 2012). Kada se govori o njihovim talentima, često se koristi sintagma „ostrvca sposobnosti“. To se odnosi na slučajeve u kojima su djeca izrazito dobra u učenju jedne oblasti, dok iz drugih ne postižu gotovo nikakve rezultate.

Roditelji uočavaju prve pokazatelje već u ranom djetinjstvu, najčešće putem upoređivanja sa starijom djecom koja su već rođena. Dijagnostifikovanje autizma se vrši isključivo nakon specijalističkih pregleda u nadležnim ustanovama, a uključuje se i posmatranje djeteta u svakodnevnom okruženju kako bi se uočili neobični obrasci ponašanja i društvene interakcije. Dijagnostički kriterijumi su se, u periodu od prethodnih tridesetak godina, više puta mijenjali, a najučestalije promjene i varijante imaju DSM (*Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*) i MKB (*Međunarodna klasifikacija bolesti*). Dodatna pomoćna sredstva su standardizovani intervjui s roditeljima ili za dijete važnim drugim osobama, kao i skale za procjenu ponašanja koje omogućavaju tačnije zahvatanje pojedinih osobitosti ponašanja i njihovu kvantifikaciju (Remschmidt, 2009).

Djeca najbolje reaguju na interventne programe na ranom uzrastu i zbog toga je od najveće važnosti da se dijagnoza postavi što je ranije moguće, tako da tretman ove djece može odmah da otpočne (Veljić, 2018). Rana intervencija, uz odgovarajući način podučavanja i vođenja, pomaže djetetu da razvije veoma važne socijalne, komunikativne vještine i vještine igranja koje će obezbijediti bazu za dalje učenje (Hannah, 2007).

S obzirom na to da se podučavanje djeteta organizuje i usklađuje sa karakteristikama ispoljenog razvojnog poremećaja, treba uzeti u obzir i to kako se te karakteristike manifestuju u učionici. Šakotić, Mešalić & Hrnjica (2009) su izdvojili najčešće simptome autizma na osnovu kojih se dijete, kojem poremećaj još uvijek nije dijagnostifikovan, može prepoznati:

- Ne pokazuju spremnost za kontakt ni s odraslima, ni s vršnjacima. Lutaju po učionici. Ako i stupe u kontakt, posmatrač ima utisak da je kontakt impersonalan i bez emocija.
- Nedostaje im osjećanje ličnog identiteta.
- Opsesivno se vezuju za neku stvar koja im privuče pažnju.
- Pružaju snažan otpor bilo kakvim promjenama u sredini.

- Mogu ispoljiti abnormalno perceptivno iskustvo (ignorisanje ili pretjerana reakcija na zvukove, neosjetljivost na bol i toplotu).
- Imaju izražen zastoј u govoru i teškoće u razumijevanju i najjednostavnijih poruka.
- Pokreti su ili hiperaktivni ili je ispoljena izrazita pasivnost.
- Intelektualno funkcionisanje je u cjelini otežano.

Pored ovih, prema Hannah (2007), djeca s autizmom u školi mogu imati i brojne druge poteškoće: često ne mogu da se igraju ili ne razumiju pravila igre, uče napamet, nemaju socijalnu svijest o drugima. Glasno dozivaju na času ili nekom drugom skupu, a imaju i opsesivne teme u konverzaciji – pričanje drugim osobama, a ne sa drugim osobama (Hannah, 2007). Milačić-Vidojević, Glumbić i Đorđević (2008) utvrđuju osobenosti ove djece koja bi se u domenu vaspitno-obrazovnog rada mogle smatrati pozitivnim:

- ❖ oni mogu uživati u edukativnim aktivnostima koje su ponavljajuće i koje bi druga djeca smatrala dosadnim;
- ❖ dijete može biti vrlo informisano i edukovano u oblasti svog interesovanja i može provoditi dosta vremena u sakupljanju dodatnih činjenica;
- ❖ ponekad postoji izrazito dobro mehaničko pamćenje što može biti koristan način za učenje određenih sadržaja (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008).

1.3 Specifični razvojni poremećaji (Kanerov, Aspergerov, atipični autizam, Rettov sindrom)

Najčešće se o autizmu govori kao o spektru poremećaja, zbog velike varijabilnosti stepena izraženosti problema koji čine srž poremećaja, što je i dovelo do toga da se u najnovijoj klasifikaciji mentalnih poremećaja *Američke psihijatrijske asocijacije*, svi razvojni poremećaji, koji su pripadali grupi pervazivnih poremećaja, svrstaju u jedinstvenu kliničku kategoriju „poremećaja iz autističnog spektra“ (Tomić & Milić, 2014). U literaturi se najčešće pominju: autistični poremećaj (Kanerov sindrom), Aspergerov sindrom, Rettov sindrom, atipični autizam i drugi dezintegrativni poremećaji.

Kao što je ranije navedeno, najprije opisani su Kanerov – infantilni autizam i Aspergerov sindrom – autistični poremećaj ličnosti. Prema Remschmidt (2009) *Kanerov sindrom* se od

Aspergerovog razlikuje najprije u početku pojave bolesti, u području govornog jezika, intelektualnih sposobnosti i motorici: djeca s Aspergerovim sindromom prije progovore, često razviju diferenciraniji govor i najčešće raspolažu dobrim do prosječnim intelektualnim sposobnostima. Dijete s potpunim autizmom može da ne govori, angažovano je u izolovanoj, stereotipnoj igri i izgleda nesvjesno aktivnosti ili ljudi oko sebe, dok djeca s Aspergerovim sindromom imaju neke autistične tendencije, ali su često vrlo rječita i mnogo socijalno svjesnija (Kuli, 2018).

Najuočljivije karakteristike Kanerovog sindroma su povlačenje u sopstveni svijet, snažno vezivanje za određene predmete, izraženi strah od bilo kakvih promjena u okolini. Najčešće su značajno ograničene intelektualne sposobnosti (Remschmidt, 2009), a sve abnormalnosti se mogu detektovati prije treće godine života. Aspergerov sindrom se ponekad naziva i *visokofunkcionalnim* (Kuli, 2018), ali treba istaći da takav, tzv. „high-functioning“ autizam mogu imati i djeca sa pokazateljima Kanerovog sindroma.

Bojanin, Milačić i Selaković (1997) navode da je Aspergerov sindrom opisivao kao pojava sa autističnim bedom prema drugima u ravni druženja, razmjene ljubavi, udruživanja aktivnosti. Najupadljivije specifičnosti ove djece, koje se rijetko zapaze u najranijem uzrastu, češće oko 3 godine, odnose se na nedostatak saosjećanja i sposobnosti za uspostavljanje socijalnih reakcija, pedantan govor u kome i pored dobro razvijenog rečnika i bogatstva informacija koje skupljaju na mehanički, gotovo opsesivan način, postoji deficit komunikativnosti (Aleksić-Hil, 2012). Katkad u nekom određenom području raspolažu upravo enciklopedijskim znanjem, ali se ono ne može primijeniti, preovladava čisto pohranjivanje znanja (Remschmidt, 2009).

Djeca sa Aspergerovim sindromom mogu pokazati dobar akademski napredak, ali i njima je potrebna značajna podrška u socijalnim situacijama, organizacionim vještinama i uspostavljanju adekvatnog ponašanja (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008). Zbog ograničenih socijalnih sposobnosti imaju teškoće u komunikaciji i stvaranju prijateljstava (Kuli, 2018), pa je otežana socijalizacija vodeći problem u školskoj sredini.

Važno je istaći da postoje slučajevi koji odstupaju od dosadašnje opisanih karakteristika poremećaja iz spektra autizma. Nekada se može desiti da postoje karakteristični poremećaji razvoja u sve tri ključne oblasti, a da kompletna slika nije tipična za klasični autizam. U takvim situacijama postavlja se dijagnoza – drugi pervazivni poremećaji razvoja (Baron-Koen & Bolton, 1995).

O *atipičnom autizmu* govori se kad postoji pervazivni razvojni poremećaj koji se razlikuje od autističnog poremećaja po tome što se pojavljuje nakon treće godine života, ili poremećaj ne odgovara kriterijumima za autistični poremećaj u sva tri područja (Remschmidt, 2009). Glavna karakteristika

atipičnog autizma je oslabljen razvoj djeteta, koji se javlja nakon treće godine života. Prisutan je češće kod pojedinaca sa teškom mentalnom retardacijom čiji veoma nizak stepen funkcionisanja nudi malo mogućnosti kako bi se ispoljila specifična devijantna ponašanja koja su potrebna da bi se dijagnostifikovao autizam (Preuzeto 15.5.2024. sa <https://pdfcoffee.com/autizam-pdf-free.html>).

Rettov sindrom je naziv dobio po Andreasu Retu koji ga je prvi opisao, a do sada je ustanovljen samo kod djevojčica. Kada je u pitanju ovaj poremećaj, tipično je da je normalan ili skoro normalan rani razvoj praćen djelimičnim ili potpunim gubitkom stečenih vještina šaka i govora, zajedno sa usporenim rastom glave, obično sa početkom između 7. i 24. mjeseca života. (Preuzeto 15.5.2024. sa https://www.batut.org.rs/download/nacionalni%20vodici/smernice_autizam.pdf). Dakle, postoje znaci neurološkog oštećenja i neobični pokreti rukama (Baron-Koen & Bolton, 1995), u koje Aleksić-Hil (2012) ubraja spajanje šaka uz pokrete pranja, gnječenja, cijedenja, preplitanja prstiju, i često savijanjem ruku u usta, tzv. „pokreti pranja ruku“. Tokom odrastanja dolazi i do oštećenja lokomotornog sistema i težih oštećenja mentalnog funkcionisanja.

2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE DJECE SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

2.1 Status djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovnim školama u Crnoj Gori

Crna Gora je 90-ih godina XX vijeka prepoznala potrebu za promjenama u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Zapaženo je da sistem treba osavremeniti, prevazići specijalno obrazovanje i uvesti inkluzivnu orijentaciju za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju (Marić & Milić, 2015). Obrazovni sistem Crne Gore je, prema Raičević i Vlahović (2020), ozbiljno i analitično pristupio unapređivanju inkluzije i pronalaženju efikasnih rješenja u teorijskom i praktičnom radu. Pored zakonskih rješenja i strategija za razvoj inkluzije, sprovedena su brojna istraživanja, realizovani projekti, obogaćena literatura i uvedene inovacije u izradi IROP-a i ITP-a (Raičević & Vlahović, 2020).

Sistem obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama sada je umrežen saradnjom stručnjaka iz različitih oblasti vaspitanja i obrazovanja, zdravstvenih institucija i roditelja djece, a sve u interesu prilagođavanja društva pojedincu – djetetu koje treba da ostvari svoja osnovna ljudska prava. Prema *Zakonu o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama* (Službeni list RCG, br. 45/2010, 47/2017, 145/2021), od momenta otkrivanja posebne potrebe neophodno je vaspitanje i obrazovanje djeteta, odnosno habilitacija i rehabilitacija. Isto zakonsko rješenje propisuje da treba obezbijediti onaj stepen obrazovanja koji odgovara fizičkom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju djece. Primarne i sekundarne posljedice razvojne teškoće, njihov potencijalni značaj za obrazovno postignuće djeteta, očuvane mogućnosti djeteta, njegova interesovanja, porodična situacija i opšte zdravstveno i mentalno stanje elementi su koje treba uzeti u obzir da bi pomoć djetetu i porodici bila efikasna (Šakotić, Mešalić & Hrnjica, 2009).

Nakon dijagnostifikovanja, početna tačka je procjena djeteta u periodu pred polazak u školu. Dijete sa smetnjom ili teškoćom u razvoju, u redovni vaspitno-obrazovni proces, usmjerava se na osnovu mišljenja (predloga) komisije koja je nadležna za određenu opštinu. U sastav komisije su uključeni pedijatar, psiholog, pedagog, defektolog i socijalni radnik. U slučaju potvrdnog mišljenja o usmjeravanju, komisija predlaže program za rad sa djetetom, formuliše materijalna, prostorna i druga rješenja za vaspitno-obrazovnu ustanovu u koju se dijete usmjerava.

U redovnoj vaspitno-obrazovnoj ustanovi primarno je omogućeno da se učenik obrazuje i napreduje u skladu sa svojim mogućnostima. Pri tome treba koristiti sve materijalne, tehničke i druge resurse, asistivnu tehnologiju, usaglasiti rad učitelja sa drugim stručnim licima u školi koja mogu da doprinesu razvoju obrazovnih i vaspitnih komponenti, i podstaći socijalizaciju i prihvatanje učenika među vršnjacima tipičnog razvoja.

Osnova za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama je IROP (Individualni razvojno-obrazovni plan)². IROP je pisani dokument koji se izrađuje pojedinačno za svakog učenika/cu i sadrži i objedinjava njegove/njene osobine, potrebe i ciljeve predmetnog programa, s fokusom na očuvane potencijale (Preuzeto sa <https://www.gov.me/clanak/individualni-razvojno-obrazovni-plan> 20.5.2024.). U okviru ovog dokumenta precizno su određene obaveze škole, uloge i zaduženja članova tima za njegovu izradu i primjenu (*Strategija inkluzivnog obrazovanja 2019–2025*, Ministarstvo prosvjete Crne Gore). Tim na nivou osnovne škole čine: predstavnik iz uprave škole, učitelj ili predmetni nastavnik, stručni saradnici (pedagog, psiholog, logoped i/ili defektolog) i stručno lice iz nadležnog resursnog centra, uz saradnju sa roditeljima djeteta.

Pored IROP-a, važan dokument koji se za učenika sa posebnim obrazovnim potrebama formira u toku osnovne, a prilikom prelaska u srednju školu jeste ITP-1 (Individualni tranzicioni plan-1). Ključna odlika ovog dokumenta jeste formulacija usvojenih znanja i sposobnosti djeteta koje su važne za adekvatno usmjerenje prilikom izbora srednje škole. Time se zaokružuje proces osposobljavanja djeteta za funkcionisanje u zajednici i sticanja nivoa znanja i vještina koje su neophodne za zadovoljenje osnovnih ljudskih potreba, a jedno od njih je zaposlenje.

Učitelji u nastavi imaju dodatnu podršku od strane asistenta kojeg, prema *Pravilniku o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama* (2011), imaju i djeca sa autizmom u skladu sa rješenjem o usmjeravanju i individualnim programom. Asistent u nastavi pruža pomoć u savladavanju obrazovnog programa, razvijanju umijeća samostalnosti, iniciranja i podržavanja komunikacije postavljenih IROP-om (*Uputstvo za usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama*, 2014).

Podrška djeci sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovim roditeljima nije svedena isključivo na rad u okviru odjeljenskih zajednica u školama u koje su usmjereni. U okviru sedam redovnih osnovnih škola formirana su integrisana odjeljenja. U tim školama djeca sa posebnim obrazovnim potrebama, osim nastave u posebnom odjeljenju, imaju i nastavu iz određenih predmeta sa vršnjacima tipičnog razvoja. Pored toga, škole sa integrisanim odjeljenjima imaju savjetodavnu i

² U literaturi se pominje i kao Individualni obrazovni plan (skraćeno IOP).

konsultativnu ulogu u vidu preporuka i promovisanja svih aspekata koje inkluzija podrazumijeva za ostale škole u lokalnoj zajednici. Takođe, treba istaći i ulogu tri resursna centra koji, u zavisnosti od posebne namjene (smetnje u razvoju vida i tjelesnom razvoju, intelektualni razvoj i autizam, smetnje u razvoju sluha), pružaju svoju stručnu i savjetodavnu pomoć. Kada komisija da svoje mišljenje o usmjeravanju djeteta u redovan sistem, ona treba i da predloži način i obim rada sa djetetom u resursnom centru, ukoliko je potreban takav vid podrške.

2.1.2 Položaj djece sa autizmom

Kada se govori o obrazovanju djece sa autizmom, možemo konstatovati da se desio značajan iskorak zbog toga što se od segregacijskog pristupa i rada u posebnim ustanovama pristupilo njihovom uključivanju u redovne vrtiće i škole, posebno onih sa blažim oblikom smetnji. Aktuelna saznanja ukazuju na to da su djeca sa autizmom sposobna za učenje u odnosu na intelektualni nivo i stepen psihičkih smetnji (Aleksić-Hil, 2012).

Prema bazi podataka Ministarstva prosvjete Crne Gore, povećan je broj djece s autizmom u sistemu vaspitanja i obrazovanja (vodi se na osnovu rješenja komisija za usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u obrazovno-vaspitni sistem) (Milić, 2016). Oni se, shodno *Pravilniku o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama* (2011) određuju kao djeca sa smetnjama u govoru i komunikaciji, u društvenom kontaktu, u razmišljanju, u ponašanju i senzornoj percepciji. To je značajan iskorak u odnosu na prethodno poimanje djece s autizmom kao djece s teškim hroničnim oboljenjima iz oblasti psihijatrijskih bolesti – što je bilo naučno i etiološki neutemeljeno (Instruktivno-edukativni materijal, 2017).

Prema pomenutom Pravilniku svaka ustanova (vrtić, osnovna ili srednja škola) djetetu sa autizmom dužna je da obezbijedi jasne fizičke i vizuelne granice (ograničavanjem prostora), precizna uputstva i dnevni raspored, pomoć resursnog centra i otklanjanje svake vrste vizuelnog i auditivnog otklanjanja pažnje. U Strategiji inkluzivnog obrazovanja 2019–2025. (Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019) navodi se da su školama, u kojima je najveći broj djece sa intelektualnim i smetnjama iz spektra autizma, obezbijeđena specijalizovana didaktička sredstva za unapređenje procesa inkluzivne nastave i podsticanje interakcije ovih učenika.

Kako bi škole bile osposobljene da zadovolje obrazovne potrebe djece sa autizmom, najprije je neophodno da se upoznaju s autističnim poremećajem i njegovim manifestacijama (Momčilović, 2017). Pripremanje inkluzivne vaspitne ustanove za prijem i vaspitanje djeteta sa autizmom podrazumijeva dodatnu edukaciju vaspitnih kadrova, revidiranje načina organizacije rada, brojnosti i strukture grupa, kao i primjenjivanih metodičkih i tehničkih sredstava i rješenja, što je dugotrajan i naporan posao (Tomić & Milić, 2014). Boravak djeteta sa autizmom u redovnoj školi ima smisla sve dotle dok ima znakova napredovanja i mogućnosti da dijete ispuni minimalne programske zahtjeve u nastavi (Šakotić, Mešalić & Hrnjica, 2009). Prilikom rada sa djetetom učitelj treba da sarađuje sa njegovim roditeljima i stručnim timom u školi u kojoj radi, a poželjno je da ima uvid u zdravstvenu dokumentaciju djeteta za period do polaska u prvi razred.

2.2 Resursni centar za djecu sa poremećajima iz spektra autizma

Nekada posebne ustanove za rad sa djecom sa smetnjama/teškoćama u razvoju su sada resursni centri sa značajno drugačijom ulogom. Od tri resursna centra koja postoje u Crnoj Gori jedan je usko specijalizovan za rad sa djecom sa autizmom i to je JU Resursni centar za djecu i osobe sa intelektualnim smetnjama i autizmom „1. jun“, koji se nalazi u Podgorici.

U *Zakonu o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama* (Službeni list RCG, br. 145/2021) resursni centar se definiše kao „posebna ustanova koja izvodi vaspitno-obrazovni proces, habilitaciju i rehabilitaciju, ranu intervenciju, pruža drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama savjetodavnu i stručnu podršku za vaspitanje i obrazovanje djece sa određenom vrstom smetnje u razvoju, izvodi obuku nastavnika koji obavljaju vaspitno-obrazovni rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, upotrebu asistivnih tehnologija, (...) sistema za komunikaciju putem slika (...) i drugih nastavnih sredstava, daje na korišćenje didaktička i nastavna sredstva, opremu, pomagala, asistivnu tehnologiju.“

Podrška resursnog centra nije svedena isključivo na rad u okviru insitucije, već stručna lica posjećuju škole, usmjeravaju nastavnike u procesu izrade IROP-a i inividualizacije rada, daju instrukcije i dodatne smjernice roditeljima djece.

3. RAD NASTAVNIKA SA DJECOM SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

3.1 Kompetencije nastavnika za rad u inkluzivnom odjeljenju

Inkluzivno obrazovanje je međunarodno priznato kao filozofija za postizanje jednakosti, pravde i kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, posebno za one koji su tradicionalno isključeni iz glavnog toka obrazovanja zbog invaliditeta, etničke pripadnosti, pola ili drugih karakteristika (Marin, 2014). Ova sveobuhvatna promjena, koja uključuje mnogo različitih aspekata obrazovanja (programe, metode rada, uloge učitelja, roditelja, učenika itd.) prvenstveno se oslanja na nove kompetencije i izmijenjeni profesionalni identitet učitelja (Macura, 2015b).

Među faktore koji doprinose uspješnoj inkluziji djece sa smetnjama u razvoju, a koji se tiču uloge nastavnika, Forlin i saradnici (2011) ističu da su važni: spremnost za uvođenje procesa inkluzivnog obrazovanja, kompetencije za rad, motivacija i stimulacija, kao i istovremena podrška nastavniku, učeniku i ostalim učesnicima procesa. Prema Vilotić (2014) sâm proces inkluzivne nastave treba da se zasniva na ljudskim saznanjima i stvaralačkim mogućnostima učenika, kao i kompetencijama nastavnika – što doprinosi zadovoljenju individualnih potreba i razvoju potencijala dječije prirode.

Kompetencije nastavnika su njegova znanja, vještine, uvjerenja, motivacija i kreativnost, ali i karakteristike koje mu doprinose lakšem snalaženju u različitim nastavnim situacijama tokom obavljanja nastavničke profesije (Milenović, 2013). To su sposobnosti stečene kroz obuku, iskustvo i refleksiju (Tal, 2019), koje podrazumijevaju planiranje, kontrolu i olakšavanje interakcije u učionici na način koji je prikladan za aktivnost i koji uzima u obzir različite potrebe i sposobnosti učenika (Kusuma & Ramadevi, 2013).

I pored shvatanja kompetencija kao spoja teorijskog i praktičnog znanja, one predstavljaju integraciju više obilježja (znanje i njegova primjena, stavovi, vještine i odgovornosti), te opisuju nivo na kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti (Branković & Popović, 2018). Kompetencije se kao takve stvaraju tokom nastavničkih studija, a usavršavaju i upotpunjuju tokom rada u struci. Profesija nastavnika zahtijeva kompetencije za svakodnevno bavljenje učenjem, emocionalnim karakteristikama i ponašanjem učenika (Bukvić, 2014), a potrebno je i razvijanje kompetencija koje će uključivati znanje, vještine i za pravično podučavanje i unapređivanje učenja svih učenika (Šakotić

& Veljić, 2010). Najvažnija kompetencija koju bi nastavnici u redovnim školama trebalo da steknu su vještine u upravljanju nastavnim i obrazovnim okruženjem, razumijevanju ponašanja učenika i razvijanju vještina socijalne interakcije (Rabi & Zulkelfi, 2018).

Profesionalne kompetencije nastavnika za rad u inkluzivnoj nastavi mogu se shvatiti kao mozaik niza različitih kompetencija, koje se u stalnom međudjelovanju i koje je potrebno steći za kvalitetno obavljanje vaspitno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj nastavi (Milenović, 2013). One mogu biti zasnovane na sljedećem:

- Uvjeranju nastavnika da svi učenici mogu učiti, poštovanju učenika kao pojedinca, poštovanju dostojanstva svakog učenika i istrajavanju u pomaganju svakom djetetu da postigne uspjeh u skladu sa svojim potencijalom (Popović, Đurđević -Nikolić & Divac, 2019).
- Pozitivnom stavu i uvjerenju prema inkluzivnom obrazovanju, odgovarajućem znanju ili nivou razumijevanja različitih učenika i nastavnim strategijama u inkluzivnim učionicama, a zatim i na vještini primjene stečenog znanja u obrazovnoj praksi (Skočić-Mihić, Tatalović-Vorkapić & Čepić, 2022).

Da bi odgovorio zahtjevima otvorene škole i demokratizaciji obrazovanja profesionalac – nastavnik mora da ostvari određene i višestruke kompetencije: stručne, interpersonalne i personalne. Stručne kompetencije povezane su sa nastavnikovim pluralističkim znanjima iz mnogih nauka, interpersonalne kompetencije su pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke, a personalne predstavljaju iskustveno doživljavanje sopstvene ličnosti u ulozi subjekta u toku školovanja i kasnijeg profesionalnog angažovanja (Stanković-Đorđević, 2013). Prema Zrilić i Marin (2019), kako bi bili realizovani svi ciljevi koji se stavljaju pred savremenog učitelja, on treba da posjeduje razvijene kompetencije: stručne, didaktičko-metodičke, pedagoške, socijalne, interkulturalne, ali i kompetencije za rad sa djecom s posebnim potrebama.

Bukvić (2014) navodi da prilikom suočavanja sa profesionalnim zahtjevima u radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, nastavnik mora posjedovati specifične profesionalne i lične kompetencije. Lične kompetencije mogu se posmatrati kroz stavove i motivaciju za podučavanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školskim uslovima, dok se profesionalne kompetencije ogledaju u poznavanju karakteristika učenika sa posebnim potrebama, prepoznavanju njihovih sposobnosti i načina učenja (Bukvić, 2014).

Stanković-Đorđević (2013) ističe da kada su u pitanju djeca sa razvojnim smetnjama posebno važne kompetencije su one za podršku razvoju ličnosti učenika, zbog toga nastavnik treba da:

- zna, razumije fizičke, emocionalne, socijalne i kulturne razlike među učenicima;

- poznaje i razumije psihički, emocionalni i socijalni razvoj učenika;
- posjeduje znanja o načinima podrške učenicima iz osjetljivih društvenih grupa;
- poznaje različite motivacije i načine motivisanja učenika;
- umije da prepozna, mobiliše i podstiče razvoj kapaciteta svih učenika uz uvažavanje ličnosti.

Polazeći od osnovnih karakteristika učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, posebno onih sa teškoćama u razvoju i preprekama u učenju i učešću, nameće se i potreba za nastavnikom sa specifičnim kompetencijama za vaspitanje i obrazovanje u inkluzivnoj nastavi. Osnovne kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi su:

- poznavanje stručnih znanja i razumijevanja sadržaja;
- poznavanje i razumijevanje različitih nastavnih strategija;
- poznavanje i razumijevanje razvojnih procesa;
- poznavanje osnovnih karakteristika poremećaja u ponašanju;
- poznavanje modela individualnih obrazovnih programa sa svim njegovim elementima;
- definisanje pozicije autoriteta nastavnika;
- poznavanje timskog rada (Milenović, 2013).

Evropska agencija za razvoj obrazovanja osoba sa posebnim potrebama (2011) u izvještaju „Obrazovanje nastavnika za inkluziju“ (TE4I) sumirala je ključne kompetencije nastavnika koje je većina zemalja agencije istakla kao najrelevantnije za razvoj inkluzivne prakse:

- Razmišljanje o sopstvenom učenju i stalno traženje informacija kako bi se prevazišli izazovi i podržale inovativne prakse.
- Posvećivanje pažnje blagostanju učenika, preuzimanje odgovornosti za ispunjavanje svih obrazovnih i podržavajućih potreba i osiguravanju pozitivne atmosfere i dobrih odnosa.
- Saradnja sa drugima (profesionalcima, roditeljima) u procjeni i planiranju zanimljivog kurikuluma koji odgovara različitim potrebama učenika.
- Korišćenje raznovrsnih „inkluzivnih“ nastavnih metoda, grupnog i samostalnog rada koji su odgovarajući za ciljeve učenja, uzrast učenika i njihove sposobnosti, kao i evaluacija učenja i efikasnosti korišćenih metoda.
- Bavljenje učenjem jezika u višejezičnim kontekstima i vrednovanje kulturne raznolikosti kao resursa (Rajendan, Athira & Elavarasi, 2020).

U Strategiji inkluzivnog obrazovanja 2019–2025, ističe se da profesionalni razvoj nastavnika treba da bude usmjeren na: poznavanje razvojnih i obrazovnih karakteristika i potreba, saradnju i

timski rad, odgovornost, primjenu asistivne tehnologije, saradnju s roditeljima, podsticanje učenika na samostalne i zajedničke aktivnosti. Crnogorskom obrazovnom sistemu su potrebni savremeni učitelji (nastavnici) koji imaju razvijenu kompetenciju za cjeloživotno učenje i žele da primjenjuju inovativne tehnike i strategije u svom profesionalnom radu. Bazične kompetencije važne za profesiju učitelja i znanja o razvojnim poremećajima kod djece i mladih se stiču tokom studija. Oni dalje imaju priliku da se u odnosu na pravce i strategije razvoja vaspitno-obrazovnog sistema usavršavaju kroz ponuđene programe, ali i da po sopstvenoj želji i potrebi traže dodatne informacije koje su relevantne i koje mogu doprinijeti njihovom uspješnijem radu.

Učitelji, za razliku od drugih nastavnika (predmetne nastave), zbog većeg broja predmeta koje predaju i dovoljnog broja časova imaju mogućnost da dobro upoznaju učenike u svojim odjeljenjima. Prije nego što pristupi radu, poželjno je da učitelj poznaje karakteristike poremećaja, smetnje ili teškoće sa kojom je dijete usmjereno, ali to nije dovoljno da bi adekvatno pristupio procesu uključivanja djeteta u odjeljensku zajednicu i njegovom obrazovanju u skladu sa predviđenim programom. U početku, prije upoznavanja i opservacije djeteta u vaspitno-obrazovnom kontekstu, važni faktori su pomoć i činjenice dobijene od strane roditelja i stručnih saradnika u školi, koje učitelj treba da prihvati i uvaži. Dakle, učitelj u tom procesu ne treba da bude izolovan već treba da uzme u obzir sve date mogućnosti za saradnju koje su u interesu djeteta, dostupna sredstva i asistivnu tehnologiju, ali i da prije svega prihvati odgovornost i viđenje njega samog kao ključnog faktora implementacije inkluzivnog obrazovanja u vaspitno-obrazovnu praksu.

Nastavnici koji vjeruju da su učenici sa smetnjama u razvoju njihova odgovornost uglavnom su efikasniji u radu sa svim učenicima (Jablan & Maksimović, 2020). Macura (2015) diferencira dva tipa učitelja: oni koji teškoće u učenju djece pripisuju sopstvenom propustu u radu i neadekvatnom pristupu, odnosno, suprotno prvoj grupi, one nastavnike koji smatraju da su teškoće u učenju rezultat nemogućnosti/ograničenja samog djeteta. Umjesto prihvatanja teškoća djeteta kao ograničenja u radu sa njima, prihvatljivije je zauzimanje pozicije u kojoj će učitelji biti spremni da unapređuju svoje kompetencije time što će prilagoditi metode i strategije rada djetetu. Zbog toga je razlike među djecom potrebno vidjeti više kao prilike za učenje samog učitelja i djece nego kao probleme koji unazađuju nastavu i djecu – koju treba „popraviti“ (Macura, 2015a). Kusuma i Ramadevi (2013) kao jednu od važnih kompetencija učitelja ističu prihvatanje da je podučavanje svakog djeteta u odjeljenju njihova odgovornost, a ističu i druge:

- Poznavanje različitih nastavnih strategija i sposobnost njihove efikasne primjene.
- Rad u timu sa roditeljima i specijalnim pedagozima.

- Posmatranje svakog djeteta kao priliku da postane bolji učitelj, a ne kao problem koji treba riješiti.
- Fleksibilnost i visoka tolerancija na neizvjesnost.

Pozitivan stav nastavnika prema inkluziji je veoma bitan, naročito u ranom osnovnoškolskom periodu jer je nastavnik osoba koja se u tom periodu prihvata kao autoritet i neko čiji model ponašanja usvajaju gotovo svi učenici u učionici (Galović, Brojčin & Glumbić, 2014; prema Zobenica & Kolundžija, 2019). Begenišić (2022) ističe da su pozitivni stavovi učitelja i nastavnika važan prediktor uspješne edukacije, rehabilitacije i inkluzije djece sa poteškoćama i poremećajima razvoja, što svakako uključuje i djecu sa poremećajem autističnog spektra. Ako je nastavnik dobro pripremljen za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe i ima pozitivan stav prema ovoj vrsti pedagoškog rada, biće u stanju da razvije osjetljivost i za male znakove koji ukazuju da je dijete počelo da razvija svoje potencijale. Ako pokazuje strpljenje i dobru volju prema djetetu, pomoći će mu u prevladavanju teškoća koje neposredno proizilaze iz postojećeg problema (Milenović, 2009). Negativni stavovi i predrasude, prema djeci iz obrazovno ugroženih grupa, mogli bi da budu posljedica upravo neadekvatne obučenosti nastavnika, a sve to doprinosi daljem isključivanju ove djece (Šakotić & Globarević, 2016).

Uključivanje djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama donosi brojne prednosti za sve učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu i široj društvenoj zajednici, a istovremeno i doprinosi unapređenju nastavničkih kompetencija. Milić (2010) grupiše moguće benefite za nastavnike:

- viši nivo profesionalizma;
- kontinuirana edukacija u pogledu interaktivnih nastavnih metoda i različitih pitanja inkluzivnog obrazovanja;
- intenzivnija i stručna komunikacija sa stručnim timom za pojedine oblasti i oštećenja;
- razvoj sposobnosti boljeg dijagnostifikovanja problema kod djece;
- uspješnija procjena vodećeg stila učenja i individualnih razlika među učenicima;
- bolji odgovor na dječije individualne potrebe i kreiranje individualnog obrazovnog plana;
- kreiraju atmosferu sa smanjenim stepenom predrasuda i stereotipa;
- razvoj vještina za rješavanje problema i konflikata u vaspitnoj grupi;
- saradnja s roditeljima koja je intenzivnija i može da doprinese poboljšanju u procesu učenja,
- razvoj svijesti o pravima roditelja kao faktoru koji odlučuje u obrazovnom procesu.

U inkluzivnom obrazovanju poseban značaj pridaje se radu nastavnika u timu, zajedno sa roditeljima, stručnim saradnicima i drugim profesionalcima. Stoga je važno da nastavnik izgradi

vještine i sposobnosti koje su potrebne za timski rad kao što su: vještine komunikacije, saradničke sposobnosti, odgovornost, razmjena mišljenja, uvažavanje i slično (Vujačić, 2011). Prema Stanković-Đorđević (2013), kompetencije za komunikaciju i saradnju podrazumijevaju da nastavnik:

- Razumije važnost saradnje sa roditeljima i drugim partnerima u vaspitno-obrazovnom radu.
- Posjeduje informacije o dostupnim resursima koji mogu podržati vaspitno-obrazovni rad.
- Poznaje oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima.
- Posjeduje znanja o tehnikama uspješne komunikacije.

Nastavnici imaju obavezu da individualizuju nastavni proces i da podstaknu uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu (Bouillet, 2010), a isti se prilagođava kako bi se zadovoljile fizičke, emocionalne, socijalne i psihološke potrebe svakog djeteta sa smetnjom u razvoju (Marić & Milić, 2015). Individualizacija podrazumijeva prilagođavanje vaspitno-obrazovnih ishoda i ishoda učenja, nastavnih sadržaja, metoda rada, načina vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih mogućnosti i interesovanja. Pri tome treba imati u vidu da ciljevi rada, ali i zahtjevi za učenika treba da budu ujednačeni, ne treba pretpostaviti niti očekivati ono što ne može biti dostignuto.

Pristup učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama je olakšan kroz uvođenje individualnog obrazovnog plana, koji za ciljeve ima njegovo optimalno uključivanje u redovan obrazovno-vaspiti rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu (Kuli, 2018). Prilikom formiranja individualnog (razvojnog) obrazovnog plana za nastavni predmet ili više njih nastavnik ima višestruku ulogu. U zvaničnom IROP obrascu za osnovne škole navedeno je da: nastavnici (razredne nastave, odjeljske starješine) učestvuju u izradi i sprovode IROP kroz redovnu nastavu, vršnjačke i vannastavne aktivnosti, pripremanju individualizovanog radnog materijala; evaluiraju ili procjenjuju znanje (redovna nastava), daju instrukcije i materijal za rad asistentu, osmišljavaju i sprovode inkluzivne vršnjačke, vannastavne i tranzicione aktivnosti (Preuzeto 20.5.2024. sa <https://www.gov.me/clanak/individualni-razvojno-obrazovni-plan>).

Najvažniji faktor koji podstiče pozitivno ponašanje i pruža dobru podršku za prilagođavanje djece u školi je dobar odnos između odraslih i djece. Dobar odnos podrazumijeva visok nivo bliskosti i razumijevanja, uz toplu komunikaciju, što obezbjeđuje stvaranje podržavajuće klime i razvoj emocionalne sigurnosti kod učenika (Popović, Đurđević-Nikolić & Divac, 2019). Nastavnik svoje ponašanje treba usmjeriti ka učeniku na način koji će mu pomoći da razvije svoje potencijale i vrijednosti i da se, osim obrazovanja, ostvari i kao ličnost. Zato pristup učeniku treba da bude umjeren i odmjeren, ali i topao, prisan i uvjerljiv, što će podstaći da se učenik oslobodi straha i nesigurnosti i više angažuje u inkluzivnoj nastavi (Milenović, 2011).

Posebno je važno, da se razviju kapaciteti nastavnika, koji će im obezbijediti da u radu sa učenicima bez razvojnih smetnji prihvate i poštuju svoje drugove i drugarice sa smetnjama/teškoćama u razvoju (Šakotić & Globarević, 2016). Stvaranje klime među djecom u razredu da prihvate dijete sa posebnim potrebama vrlo je suptilan posao i zavisi prvenstveno od nastavnika, njegove stručne osposobljenosti i pedagoško-psiholoških kompetencija, a posebno od senzibilnosti za karakteristike i razvojne potrebe ove djece (Suzić, 2008).

3.2 Specifičnosti u radu nastavnika sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma

Potencijalni benefiti inkluzivne edukacije djece sa autizmom već dugo ostaju u sjenci razumljivog straha nastavnika i vaspitača od nepredvidivog ponašanja djeteta, koji je posledica nedovoljnog poznavanja problematike autizma i nepovjerenja u vlastite sposobnosti (Tomić & Milić, 2014). Iskustva nastavnika u podučavanju djece sa autizmom, kako navodi Momčilović (2017), govore o problemima sa kojima se ta djeca suočavaju: konfuzija zbog čestih promjena u razredu, nedostatak pripreme, senzorna opterećenost, vršnjačko nasilje, problemi koncentracije, teškoće u saradnji, komunikaciji i socijalnim odnosima.

Prema Beghin (2021) nastavnici treba da budu sigurni da imaju dovoljno saznanja o autizmu kako bi mogli uspješno da integrišu dijete sa posebnim obrazovnim potrebama u svoju učionicu jer je takav, edukovan nastavnik spremniji za inkluziju. Ključni aspekt u pružanju dobre podrške i omogućavanju napretka jeste u razumijevanju djeteta – svako dijete sa poteškoćama iz spektra autizma je različito (Hannah, 2007), pa trenutno ne postoji jedinstven metod rada učitelja koji je pogodan za svu djecu s autizmom (Baron-Koen & Bolton, 1995).

Kako bi proces vaspitanja i obrazovanja djeteta s autizmom bio uspješan, neophodno je da se nastavnici poštuju i primjenjuju inkluzivna načela u radu, pri čemu je od velike važnosti i saradnja sa stručnim saradnicima u školi i roditeljima djeteta. S obzirom na to da se radi o spektru poremećaja, stepen oštećenja pojedinačnih razvojnih sposobnosti neće kod svakog djeteta biti isti, što zahteva potrebu pažljive, timske opservacije i dijagnostike, kao i strogo individualno planiranja edukativnog rada (Tomić & Milić, 2014).

Djeca sa poremećajima iz spektra autizma mogu imati poteškoće u obrađivanju verbalnih instrukcija u bučnim okruženjima kao što je učionica, nedovoljno senzorno reagovanje ili, pak,

prekomjerne senzorne potrebe (Arsić, Lukić & Gajić, 2022). Ono što predstavlja glavni izazov za sve učesnike u obrazovanju i vaspitanje ove djece jesu oblici „nepoželjnog ponašanja“, a ono se javlja zbog nedostatka u komunikaciji, socijalnoj interakciji i fleksibilnosti mišljenja (Hude, 2023). Kao jednu od manifestacija autističnog ponašanja Momčilović (2017) navodi probleme u ponašanju koje izaziva prekomjerna stimulacija. U slučaju kada je dijete uznemireno, učitelj mu posvećuje više pažnje, što može biti kontraproduktivno, potrebno je uočiti šta je kod djeteta „okidač“ za neodgovarajuće ponašanje i izbjegavati ga (Momčilović, 2017). Odnos prema promjenama u sredini je, takođe, ono što je specifično. Ova djeca predmete u svom okruženju raspoređuju na svoj način i prihvataju samo ono što je poznato, a bilo kakva iznenadna promjena može dovesti do psihofizičkih reakcija (prije svega anksioznosti). Za njih je poželjno da imaju ustaljenu rutinu svih aktivnosti koje se obavljaju kod kuće i prilikom boravka u školi. Dobro postavljeno učenje je djelotvorno jer autistična djeca traže predvidljivost (Bouillet, 2010).

U radu s djecom s autizmom primjenjuju se pristupi zasnovani na organizovanosti, osmišljenosti, usmjerenosti, svrhovitosti, funkcionalnosti. Dominiraju vizuelni pristupi, komunikacija uz pomoć sličica, strukturisano podučavanje, modifikovanje ponašanja i dr. (Uputstvo za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama, 2014). Najviše se može postići visokostrukturisanim pristupom koji podrazumijeva da svaki zadatak može da se izdijeli na jasno definisane, jednostavne korake koji se lako izvršavaju (Aleksić-Hil, 2012).

Na svim nivoima obrazovanja i vaspitanja za dijete s autizmom obavezno je primijeniti individualni program. On je kompilacija djetetovih osobina, potreba, ciljeva specijalizovanog i kurikuluma propisanog za određeni nastavni predmet (Milić, 2016). Ciljevi IROP-a se orijentišu za razvojna područja:

- a) komunikacija i razvoj vještina govornog izražavanja kroz alternativne sisteme;
- b) socijalizacija i razvoj socijalnih vještina;
- c) oblici ponašanja primjereni različitim kontekstima i situacijama;
- d) funkcionalne vještine koje se tiču samostalnosti (Instruktivno-edukativni materijal, 2017).

Veoma dobar individualni obrazovni program i praćenje njegove realizacije je nužan uslov za rad sa autističnim djetetom (Šakotić, Mešalić & Hrnjica, 2009). Za formulisanje kvalitetnog individualnog programa važna je sposobnost procjene nastavnika, koju Milenović (2013) izdvaja kao najvažniju pedagoško-psihološku kompetenciju u inkluzivnoj nastavi. Na osnovu procjene intelektualne, socijalne i emocionalne zrelosti učenika, uključujući i procjenu fizičkog zdravlja i

sposobnosti predviđa se vaspitno-obrazovni rad pojedinačno sa svakim učenikom (Milenović, 2013), uključujući i one koji imaju ustanovljenu smetnju iz spektra autizma.

U nastavi se za djecu, koja imaju autizam, koristi asistivna tehnologija čija uloga je unaprjeđenje komunikacije i socijalne interakcije u školskom okruženju. Jedno od najpoznatijih pomoćnih sredstava u nastavi je PECS (*Picture Exchange Communication Sistem*), sistem komuniciranja uz pomoć slika. Slike se uglavnom koriste kada dijete ima poteškoće u govornom izražavanju svojih misli i potreba. Ono se služi sličicama kako bi sagovorniku (npr. učitelju, roditelju, drugom djetetu) izrazilo želje, kako bi ukazalo na određene potrebe, i u školskom okruženju mogu imati višestruku upotrebu. Za autističnu djecu se često ističe da „misle u slikama“, pa je vizuelni prikaz pojmova koji se uče, naročito, značajan kako bi dijete lakše zapamtilo ono što treba da nauči.

Veći broj različitih aktivnosti u toku dana može izazvati osjećaj anksioznosti kod učenika, a njena pojava se predupređuje upotrebom vizuelnog rasporeda i redosleda aktivnosti. Korišćenje vizuelnih pomagala može povećati angažovanost učenika, ojačati pozitivno ponašanje i pružiti osnovu za razvoj nezavisnosti i komunikacijskih vještina kod učenika (Skelling, 2019), a to ima veliki značaj za rješavanje problema i zadataka sa kojima se učenici susreću u redovnoj nastavi. Prema Glumbić i Vdović (2012), u nastavi je poželjno napraviti jedan opšti raspored, koji bi služio za strukturiranje aktivnosti u toku jednog školskog dana, kao i niz specifičnih vizuelnih rasporeda koji se odnose na konkretne aktivnosti u toku jednog školskog časa ili neke vannastavne aktivnosti.

Primijenjena analiza ponašanja, *Applied Behaviour Analysis* ABA, mješavina je psiholoških i obrazovnih tehnika koje su prilagođene potrebama djeteta i ima za cilj promjenu nepoželjnog ponašanja (Marić & Milić, 2015). ABA se zasniva na pretpostavci da djeca imaju veće šanse da ponove ponašanja ili odgovore koji su nagrađeni (ojačani) i da će manje vjerovatno nastaviti ponašanja koja nijesu nagrađena (Drobnjak & Milošević, 2015). Glumbić (2012) kao jednu od pedagoških implikacija izdvaja nagrađivanje djeteta, a nagrada svoj značaj ima u potkrepljenju socijalno poželjnog ponašanja. Za neko dijete će adekvatnu nagradu predstavljati „smajli“, žeton ili balončić, dok će za neko drugo dijete funkciju nagrade imati omiljena hrana ili kratkotrajno obavljanje omiljene aktivnosti (Glumbić & Vdović, 2012).

U Sjedinjenim Američkim Državama, još 1972. godine, podržan je TEACCH (*The treatment and education of autistic and related communication handicapped children*) program. Njegova glavna karakteristika je saradnja različitih nivoa obrazovnih institucija, stručnih timova, roditelja učenika i stručno usavršavanje zaposlenih koji rade sa autističnim osobama. To je opširan pedagoški program u kojem se nastoje ujediniti pedagoški i bihevioralno-terapijski postupci (Remschmidt, 2009), čiji cilj

je usvajanje školskih znanja i vještina za djecu prema njihovim sposobostima, ali i poboljšanje govora, komunikacije, socijalizacije uz otklanjanje negativnih oblika ponašanja (Bujas-Petković, 2000).

Problem socijalnog ponašanja u autizmu je takav da ako nastavnik nije aktivan u uspostavljanju interakcije i ako nije direktivan, dijete sa autizmom jednostavno će se povući iz socijalne situacije u svoj krug repetitivnih aktivnosti (Baron-Koen & Bolton, 1995). Prioritet je da se učenicima s autizmom pruži pomoć u razvijanju komunikacijskih vještina, tako da mogu izraziti svoje želje i potrebe, međusobno društveno djelovati, dijeliti informacije, izražavati osjećaje, buniti se ili pronalaziti izlaz iz situacija koje kod njih izazivaju averziju (Preuzeto 1.6.2024. godine sa <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>). Prema Marušić-Dalić (2023), za razvoj socijalnih vještina kod djece s poremećajima iz autističnog spektra u nastavi mogu se koristiti: likovna terapija, društvene priče, video modeliranje, igre oponašanja, funkcionalne igre s raznim igračkama, igre uloga, socijalne priče i sl.

Društvene priče su jedno od frekventnijih pomoćnih sredstava u nastavi. One su svrsishodno osmišljene kako bi dijete usmjerile na određenu socijalnu vještinu i uputile ga na to kako da se snađe u nekoj društvenoj situaciji. Važno je edukovati ostale učenike u razredu o autizmu i promovisati pozitivne interakcije među vršnjacima kako učenik sa autizmom ne bi bio socijalno isključen (Skelling, 2019). Za podsticanje interakcije među vršnjacima učitelj može koristiti različite strategije, npr. u igri i izvršavanju grupnih zadataka učenici mogu koristiti specijalno napravljene kartice sa aktivnostima i oslanjati se na vizuelno označavanje redosleda igranja sa imenom svakog učenika.

Autistična i djeca sa drugim pervazivnim i razvojnim teškoćama mogu ispoljavati nezainteresovanost ili strah, povlačenje pred vršnjacima, a često su submisivna u grupi i žrtve zadirkivanja/vršnjačkog nasilja (Mitić, Radojević & Piper, 2011). Na prihvatanje djece sa autizmom utiču faktori:

- osjećanje da su djeca sa autizmom dio razreda;
- atmosfera tolerancije i prihvatanja;
- minimalno ispoljavanje agresivnog, autoagresivnog ili bučnog ponašanja;
- stepen informisanja tipične djece o ometenosti, ali i o zajedničkim interesovanjima i karakteristikama koje dijele sa ometenom djecom;
- ovladavanje vještinama komunikacije sa ometenom djecom (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008).

Učitelji su ključne figure koje učestvuju u formiranju harmoničnih i drugarskih odnosa u odjeljenjima, u kojima dijete sa posebnim potrebama treba da bude prihvaćeno i podstaknuto, a nikako izolovano ili podvrgnuto ismijavanju i nasilju. U saradnji s roditeljima oni mogu podstaći interakciju za učenike sa autizmom na sljedeće načine:

- Pozivanje prijatelja na druženje s djetetom kod kuće.
- Pružanje pomoći prilikom učlanjivanja u školske klubove.
- Upućivanje djeteta na posmatranje druge djece kako bi pratilo određene radnje.
- Podsticanje saradničkih igara.
- Oblikovanja načina uspostavljanja odnosa s djetetom i podučavanje ostalih učenika u razredu.
- Podsticanje mogućih budućih prijateljstava, pravljenje aktivnosti u kojima se definišu kvaliteti dobrog prijatelja.
- Pružanje pomoći učeniku u razumijevanju tuđih emocija putem tumačenja izraza lica i govora tijela (Preuzeto 1.6.2024. godine sa <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>).

Roditelji djece, kojoj je potrebna dodatna podrška, osjećaju se sigurnije kada znaju da su njihova djeca prihvaćena od strane vršnjaka, učiteljica, škola/vrtića sa razvijenom inkluzivnom kulturom i praksom (Macura, 2015a). Prema Rudiću (2014) strahovi u vezi sa budućnošću djeteta kod roditelja djeteta sa autizmom mogu da blokiraju formiranje adekvatnih predstava o razvoju i sopstvenoj ulozi, doprinesu umanjenju doživljaja ličnih kompetencija, a pritom povećaju očekivanja od strane stručnjaka. Saradnički odnos sa nastavnikom djeteta se izgrađuje i uslovljen je međusobnim povjerenjem, uvažavanjem, a neizostavan faktor je komunikacija i prisustvo povratnih informacija. S jedne strane, nedostatak saznanja o djetetu učitelj dopunjava informacijama dobijenim od roditelja, a one se mogu odnositi na uzroke ponašanja djeteta, klimu u porodici, načine vaspitavanja djeteta, ponašanje, način učenja, dosadašnji razvoj. S druge strane, učitelj roditeljima pruža relevantne informacije o djetetu, i to one koje i roditelju i djetetu mogu da budu od koristi (Macura, 2015b).

4. REZULTATI DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Sama podrška u učenju djeteta sa autizmom nije odgovarajuća ukoliko učitelj nema obuku i iskustvo u radu sa djecom sa autizmom (Milačić-Vidojević, Glumbić & Đorđević, 2008). Nastavnici kao profesionalci koji imaju ključnu ulogu u implementiranju inkluzije, mogu pružati veliki otpor, prije svega zbog zahtjeva da ovladaju specifičnim kompetencijama (Knežević-Florić, Ninković & Tančić, 2018). Jablan i Maksimović (2020) smatraju da nastavnici u praksi nemaju jasan doživljaj suštine inkluzivnog pristupa u obrazovanju i ističu da su spremniji za rad sa djecom sa lakšim oblicima smetnji. Neki nastavnici doživljavaju inkluziju kao nepravedan teret i smatraju da je posao specijalnih edukatora da podučavaju djecu sa smetnjama, jer su se za to spremali tokom svojih studija (Macura, 2015a).

Samopercepcija nastavnika o didaktičko-metodičkim kompetencijama koje posjeduju utiču na efikasnije ostvarivanje inkluzivne nastave (Momčilović, 2017). Momčilović je neznatno ranije sprovedla istraživanje u kojem je, između ostalog, provjerila kako nastavnici percipiraju pomenute kompetencije u svom radu. Veoma mali procenat (9%) je izjavilo da je veoma zadovoljno svojim kompetencijama, dok je više od polovine ispitanih procijenilo sebe djelimično kompetentnim. Autorka utvrđuje i da su nastavnici izrazili da su najmanje pripremljeni za rad sa djecom sa autizmom (Momčilović, 2017).

Istraživanjem koje je sprovedla Milić (u školama svih regija u Crnoj Gori) 2013. godine, utvrđeno je da se za rad sa djecom s autizmom bira iskusniji, ali istovremeno i mlađi nastavni kadar. Od ukupnog broja nastavnika, obuhvaćenih uzorkom, gotovo polovina su bili nastavnici u prvom ciklusu, a potvrđeno je da su upravo oni najinformisaniji kada su u pitanju pristupi u radu s djecom s autizmom (Milić, 2016).

S obzirom na to da se u redovne škole uključuju djeca sa različitim posebnim obrazovnim potrebama, uvidom u naučne radove sa naših prostora, primjećuje se da autori često odvajaju iskustva nastavnika u zavisnosti od smetnje ili teškoće koju imaju učenici sa kojima rade. Bukvić (2014) je ispitivao kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa motoričkim smetnjama, hiperaktivnom, autističnom i djecom sa intelektualnim smetnjama. Više od polovine ispitivanih smatra da nema dovoljno znanja da podučava učenike s autizmom, kao i da nemaju dovoljno vještina da prilagode nastavni program i načine vrednovanja istih. Cassady (2011) upoređuje spremnost nastavnika za prihvatanje učenika sa autizmom u odnosu na učenike sa emocionalnim poremećajima. Iako je do tada

uglavnom većina nastavnika smatrala da nije kompetentna za rad sa ovom djecom u odjeljenjima, ispitivani nastavnici su, ipak, pokazali veću spremnost za rad s učenicima s autizmom.

Slično se nalazi i u istraživanju Matić i saradnici (2023), koje su, takođe, ispitivale iskustva nastavnika o radu sa učenicima sa različitim vrstama smetnji (među kojima je i autizam). Prema njihovim rezultatima, nastavnici kao najveće teškoće u radu sa djecom sa smetnjama navode nedostatak specifičnih znanja i manjak kompetencija za implementaciju inkluzivnog obrazovanja (Matić i sar., 2023). Spasenović i Matović (2015) su došle do rezultata prema kojem više od polovine nastavnika smatra da ne postoje razlike u njihovoj pripremljenosti za rad sa djecom sa različitim vrstama smetnji. Od nastavnika koji su naveli da postoje razlike (40,2 %), najveći broj njih procjenjuje da je najbolje pripremljen za rad sa djecom koja imaju intelektualne i motoričke smetnje. Takođe, najviše je onih koji misle da su najslabije pripremljeni za rad s djecom sa senzornim smetnjama (Spasenović & Matović, 2015).

Istraživači u Grčkoj su sprovedi više istraživanja o inkluziji djece sa autizmom. Paraskevi (2021) pokazuje da nastavnici uglavnom smatraju da stvaraju efikasne uslove za učenje za dijete sa autizmom, tj. da pomažu socijalizaciji djece i njihovom integrisanju u školski proces. Više od polovine nastavnika (65,9%) je izjavilo da se prilagođavaju svim posebnim potrebama koje dijete sa autizmom može imati u učionici (Paraskevi, 2021). Približan rezultat daje i istraživački prikaz Iliadou (2023), čiji rad je za cilj imao da ispita stavove i znanja učitelja o inkluziji djece sa autizmom. Među glavnim nalazima njegove statističke analize utvrđeno je da oni generalno imaju relativno umjeren nivo znanja, a čini se interesantnom činjenica da su mlađi nastavnici imali značajno veće rezultate od sredovječnih (Iliadou, 2023).

Lindsay et al. (2013) navode da se nastavnici koji rade sa djecom sa autizmom u redovnim razredima suočavaju s nekoliko izazova koji uključuju: razumijevanje i upravljanje ponašanjem, socio-strukturne prepreke (obuka, resursi, politike) i stvaranje inkluzivnog okruženja unutar učionice. Ističu i da su nastavnici izrazili da se ne osjećaju dovoljno informisano o samom poremećaju, posebno u pogledu specifičnih načina rada sa djetetom u učionici i kako upravljati situacijama kada dijete ispoljava oblike nepoželjnog ponašanja (Lindsay et al., 2013).

Autori su istraživali i to kako na kompetencije nastavnika utiču dodatna usavršavanja (obuke, seminari) za oblast inkluzivnog obrazovanja. Johnson et al. (2021) navode kako učitelji bez obuke kroz programe profesionalnog razvoja nemaju znanje koje je potrebno da efikasno podrže učenike sa autizmom, što negativno utiče na njihovu procjenu samoeфикаsnosti. Fazlagić i Kolić (2018) konstatuju da nastavnici, sa dvije ili više obuka na temu inkluzivnog obrazovanja, procjenjuju sebe

visoko efikasnim u odnosu na ispitanike koji nijesu prošli nijednu obuku. Istraživanjem Memišević i sar. (2021) pokazano je da su uglavnom nastavnici, koji su sebe ocijenili kompetentnim za rad sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma, većinski prošli neki od vidova usavršavanja i dodatnih obuka za ovu specifičnu grupu.

Od stava nastavnika prema inkluziji i prema djeci sa smetnjama u razvoju zavisi kako angažovanost nastavnika, tako i odnos vršnjaka uobičajenog razvoja prema djetetu sa smetnjama u razvoju, kao i kvalitet odnosa koji će se uspostaviti sa djetetom i roditeljima (Momčilović, 2017). Prema Macuri (2015) postoje učiteljice koje smatraju da njihovi učenici sa smetnjama imaju posebnosti koje su unutrašnje, nepromjenljive i njima nedostupne, i da one prevazilaze njihove kompetencije, pa samim tim ostaje van njihove mogućnosti da ovim učenicima pomognu u učenju. Uzimajući u obzir navedeno, treba razmotriti kako učitelji/nastavnici opažaju postignuća djece sa autizmom, odnosno da li ih vide kao moguće učesnike u redovnom vaspitno-obrazovnom procesu.

Tamaš, Škrbić, Matić i Vignjević (2023) su upoređivale stavove nastavnika (razredne i predmetne nastave) u školama za djecu tipičnog razvoja i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju prema inkluzivnom obrazovanju učenika s poremećajima iz spektra autizma. Analizom dobijenih rezultata može se zaključiti da je kod obje grupe nastavnika prisutan neutralan ili blago pozitivan stav prema inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma (Tamaš i sar., 2023). U okviru istraživanja Zobenice i Kolundžije (2019) nastavnici su najviše negativnih emocionalnih reakcija ispoljili prema učenicima s autizmom. Razlog za to jeste u pojačanim repetitivnim i stereotipnim reakcijama ovih učenika koje često mijenjaju tok nastavnog časa. Osim toga, u radu sa njima česte se javljaju i problemske situacije za čije rješavanje nastavnici sebe smatraju nedovoljno kompetentnim (Zobenica & Kolundžija, 2019). Pozitivniji rezultat nalazi se istraživanju Begenišića (2022), kada je utvrđeno da se većina učitelja i nastavnika slaže sa time da se djeca sa blažim oblicima poremećaja autističnog spektra mogu inkludirati u redovne tokove osnovnoškolskog obrazovanja, te se većina slaže da djeca sa autizmom mogu da se rehabilituju i imaju normalan život.

II. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1.1 Problem istraživanja

Iako se u posljednje vrijeme zapaža značajan napredak u domenu vaspitno-obrazovnog rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, nužno je konstantno naučno i metodološki ispravno preispitivati kvalitet implementacije inkluzivnog obrazovanja. Didaktički trougao koji čine učenik, nastavnik i nastavni sadržaj predstavlja temelj na koji se oslanja nastavni proces. U slučaju rada s djetetom s autizmom to su: učenik sa nekim od poremećaja iz spektra autizma, nastavni sadržaj koji treba da bude prilagođen učeniku i nastavnik koji je dovoljno kompetentan, osposobljen i spreman da pristupi profesionalnom izazovu.

Zbog kompleksnosti samog poremećaja, koji se prije svega ogleda u otežanoj komunikaciji i socijalnoj interakciji, kao i brojnim drugim specifičnostima, neophodno je da učitelj dobro poznaje razvojni poremećaj djeteta, njegove sposobnosti i interesovanja. Uzimajući u obzir da samo utemeljenje inkluzivnog obrazovanja u redovan vaspitno-obrazovni proces podrazumijeva prilagođavanje školskog sistema potrebama djece, to znači da se sistem mora arhitektonski, kadrovski i materijalno prilagoditi učeniku koji ima posebne obrazovne potrebe. U skladu sa svim navedenim, moglo bi se pretpostaviti da unapređivanje odnosa prema djeci (osobama) s autizmom kreće iz učionice, odnosno osnovne škole. Učitelj kao ključna figura treba da omogući da dijete koje ima poremećaj iz spektra autizma razvije svoj pun potencijal, a da od takvog odnosa koristi ima i on, kao i djeca tipičnog razvoja. Od učitelja se, u tom slučaju, zahtijeva čitav niz kompetencija, profesionalan odnos i ljubav prema pozivu za koji se opredjelio.

Problem istraživanja su kompetencije učitelja u radu sa djecom sa poremećajima iz spektra autizma u korelaciji sa komponentama vaspitno-obrazovnog sistema koje doprinose uspješnosti ovog procesa i omogućuju učiteljima da adekvatno odgovore na izazovan rad.

1.2 Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja su kompetencije učitelja za rad sa djecom sa poremećajima iz spektra autizma u prvom ciklusu osnovnih škola u Nikšiću i Podgorici.

U skladu sa tim, ispitaćemo da li učitelji procjenjuju sebe kao dovoljno kompetentne za rad sa djecom sa autizmom, provjerićemo kako opažaju činioce koji utiču na efikasnost tog rada: saradnju sa roditeljima, stručnim saradnicima u školi; koja i kakva nastavna sredstva upotrebljavaju i kakva je bila mogućnost sticanja dodatnih znanja i vještina kroz proces stručnog usavršavanja.

1.3 Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje nivoa kompetentnosti učitelja prvog ciklusa za rad sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma (PSA).

Istraživački zadaci (konkretni koraci, zahtjevi) u okviru postavljenog cilja istraživanja su:

1. Utvrditi nivo znanja učitelja o PSA i savremenim pristupima u radu s učenicima s PSA.
2. Utvrditi postoji li i na kom je nivou saradnja učitelja sa roditeljima učenika s PSA.
3. Utvrditi postoji li i na kom je nivou saradnja učitelja sa pedagogom, psihologom i defektologom u ustanovi u kojoj radi.
4. Utvrditi mišljenja učitelja o dostupnosti nastavnih sredstava i prilagođenosti učionica za rad sa učenicima s PSA.
5. Utvrditi da li postoje seminari na temu rada s učenicima s PSA i da li su nastavnici u toku svog usavršavanja odslušali iste.

1.4 Istraživačke hipoteze

Uzimajući u obzir formulisani cilj istraživanja i predstavljene rezultate dosadašnjih istraživanja, postavljena je glavna (afirmativna) hipoteza:

Pretpostavlja se da su učitelji u prvom ciklusu osnovne škole kompetentni za rad sa djecom sa poremećajima iz spektra autizma (PSA).

Sporedne naučno-istraživačke hipoteze su:

1. *Pretpostavlja se da učitelji imaju dovoljno znanja o karakteristikama PSA.*
2. *Pretpostavlja se da je saradnja učitelja sa roditeljima učenika s PSA na zadovoljavajućem nivou.*

3. *Pretpostavlja se da učitelji sarađuju sa pedagogom, psihologom, defektologom i/ili logopedom iz osnovnih škola u kojima rade.*
4. *Pretpostavlja se da su učiteljima dostupna nastavna sredstva koja pospješuju rad s učenicima s PSA.*
5. *Pretpostavlja se da se učitelji u dovoljnoj mjeri usavršavaju za potrebe rada s učenicima s PSA.*

1.5 Metodološki pristup

U našem istraživanju težimo ka saznanju činjenica iz objektivne stvarnosti – vaspitne prakse, a to su percepcije učitelja o efikasnosti u podučavanju djece sa poremećajima iz spektra autizma. Na temelju tog saznanja, primjenom indukcije (ali uzevši sa rezervom zbog nereprezentativnosti uzorka) moguće je izvesti zaključke o opštoj informisanosti učitelja o autizmu, preporukama u radu sa autističnom djecom, saradnji učitelja sa bitnim činiocima u tom procesu. Opšte gledano, razmotrićemo kakve su kompetencije učitelja u zbiru sa svim navedenim faktorima i dati prikaz položaja djece sa već pomenutim smetnjama u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu. Dakle, primjenjivaćemo empirijsko-induktivni metodološki pristup.

1.6 Populacija i uzorak

Populacija su svi učitelji prvog, drugog ili trećeg razreda koji su podučavali dijete koje je usmjereno sa rješenjem nekog od poremećaja iz spektra autizma na području Nikšića i Podgorice.

Uzorak je namjerni, zbog prirode istraživačkog instrumenta za učešće u istraživanju izabrano je 20 učitelja, deset iz Nikšića i deset iz Podgorice. Oni su trenutno zaposleni u osnovnim školama: OŠ „Luka Simonović“, OŠ „Jagoš Kontić“, OŠ „Braća Ribar“ i OŠ „Radoje Čizmović“ (u Nikšiću); OŠ „21. maj“, OŠ „Vuk Karadžić“, OŠ „Branko Božović“ i OŠ „dr Dragiša Ivanović“ (u Podgorici). Prije stupanja u proces istraživanja dobili smo potrebnu saglasnost i pozitivno mišljenje izdato od nadležnog Ministarstva prosvjete, nauke i inovacija Crne Gore i Zavoda za školstvo.

1.7 Naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti

Dvije polazne metode našeg naučno-istraživačkog rada jesu metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Prilikom strukturisanja i detaljne elaboracije teorijske osnove za istraživanje, koristili smo metodu teorijske analize. Navedena metoda podrazumijeva detaljno izučavanje i analizu dostupne pedagoške dokumentacije koja se odnosi na vaspitno-obrazovnu praksu. Deskriptivna metoda se koristi u svrhu opisivanja postojećeg stanja (u vaspitno-obrazovnoj praksi) u domenu rada nastavnika razredne nastave/učitelja sa djecom koja imaju neki od poremećaja iz spektra autizma. Dakle, nakon prikupljanja pouzdane literature koja teorijski opisuje postojeće stanje u inkluzivnoj nastavnoj praksi, pristupili smo formulaciji predmeta, cilja i zadataka istraživanja, kao i glavne i sporednih hipoteza.

Pored dvije prethodno navedene metode, koristili smo i dvije naučno-istraživačke tehnike. Tehnika analize sadržaja pomaže u pregledu dosadašnjih istraživanja – sa istom ili sličnom temom, što omogućava precizno formulisanje naučno-istraživačkih hipoteza. Druga primijenjena tehnika je tehnika intervjuisanja, koja je komplementarna sa deskriptivnom naučno-istraživačkom metodom. Prema klasičnom shvatanju, intervju se određuje kao razgovor između dvije (ili više) osoba koji, u svrhu podataka relevantnih za problem istraživanja, intervjuista inicira (pokreće) i usmjerava (Knežević-Florić & Ninković, 2012).

U okviru tehnike intervjuisanja koristili smo instrument – protokol intervjuja. Protokol intervjuja obavezuje istraživača da vodi vezani intervju po unaprijed određenim pitanjima koja su osnova za vođenje razgovora između istraživača i ispitanika. Za naš naučno-istraživački rad smo konstruisali protokol sa dvije grupe pitanja. U prvoj grupi pitanja, od ispitanika je traženo da pored davanja opštih podataka odrede koliko imaju godina radnog iskustva u profesiji učitelja. U drugoj grupi predviđenog protokola su pitanja koja smo formulisali u skladu sa metodološkim okvirom rada (predmetom istraživanja, postavljenim ciljem i zadacima, glavnom i sporednim hipotezama).

1.8 Prikaz rezultata istraživanja

Istraživanje smo sprovedeli tokom juna i septembra 2024. godine. Intervjui sa učiteljima su sprovedeni individualno. Nakon upoznavanja, informisali smo ih o namjeni istraživanja i uputili ih na to da će razgovori biti snimljeni, a rezultati predstavljeni anonimno.

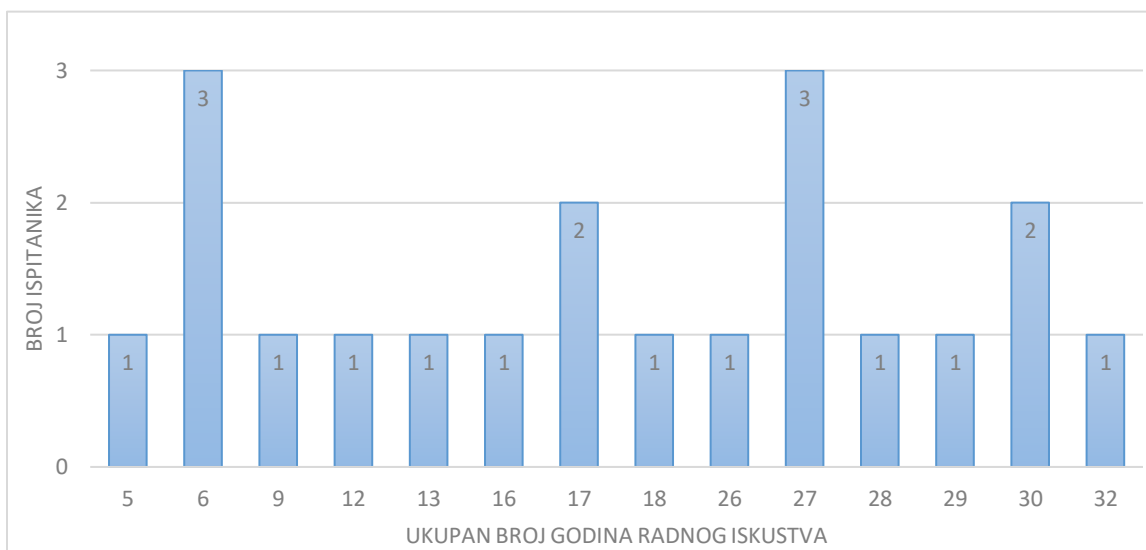
Kako smo odabrali tehniku intervjua kao glavnu za prikupljanje empirijskih podataka. prilikom obrade rezultata istraživanja nećemo primjenjivati statističke formule ili testove. Prikupljeni rezultati će se dominantno kvalitativno vrednovati, postupkom generalizacije (uopštavanja) i izvođenjem zaključaka na temelju pouzdanih činjenica. Predstavićemo odgovore za koje smatramo da su karakteristični za kategorije, pojave i stanja koja smo izučavali. Kvantitativno vrednovanje će se koristiti kako bi se predstavio odnos pojava koje istražujemo i ono će uglavnom biti izraženo brojčano i u procentima.

III. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U dijelu koji se odnosio na metodološki okvir našeg rada naveli smo da naš istraživački uzorak obuhvata 20 ispitanika od ukupne populacije učitelja koji imaju iskustva u podučavanju djece sa poremećajima iz spektra autizma (u nastavku teksta: PSA).

U ukupnom uzorku ravnomjerna je raspodjela onih koji su podučavali i koji trenutno podučavaju učenika sa PSA u prvom ciklusu osnovne škole. Dakle, deset njih je radilo, a deset trenutno radi sa djetetom koje ispoljava neki od oblika autizma.

Učitelji koje smo ispitivali u Podgorici imaju od 5 do 30 godina radnog iskustva u profesiji. Deset učitelja koji su trenutno zaposleni u nikšićkim osnovnim školama imaju radno iskustvo u trajanju od 6 do 32 godine.



Grafikon 1: Radno iskustvo ukupnog broja ispitanika:

Od ukupnog uzorka 90% čine osobe ženskog, a 10 % osobe muškog pola.

Dobijene rezultate ćemo interpretirati predstavljanjem analize odgovora dobijenih postupkom istraživanja (pojedinačno po pitanjima predviđenim protokolom intervjua).

➤ **Da li ste dovoljno poznavali karakteristike PSA prije i tokom rada sa učenikom?**

Kako smo istakli da je potrebno da učitelj poznaje karakteristike razvojnog poremećaja da bi na adekvatan način odgovorio potrebama rada sa učenikom sa posebnim obrazovnim potrebama, provjerili smo mišljenja učitelja o njihovom poznavanju PSA. Odgovore smo grupisali prema srodnosti u četiri kategorije:

- Nijesu bili upoznati (25%)
- Znanje prije rada je bilo nedovoljno ili djelimično (30%)
- Smatraju da su dovoljno znali (35%)
- U potpunosti upoznati (10%)

Dakle, četvrtina intervjuisanih misli da nijesu uopšte bili informisani prije početka rada sa učenikom. Ujednačen je broj onih koji misle da nijesu raspolagali sa dovoljno znanja o autizmu i učitelja koji misle da su bili dovoljno informisani, dok je vrlo mali broj učitelja (svega dvoje) izjavio da je bio upoznat sa karakteristikama PSA u potpunosti.

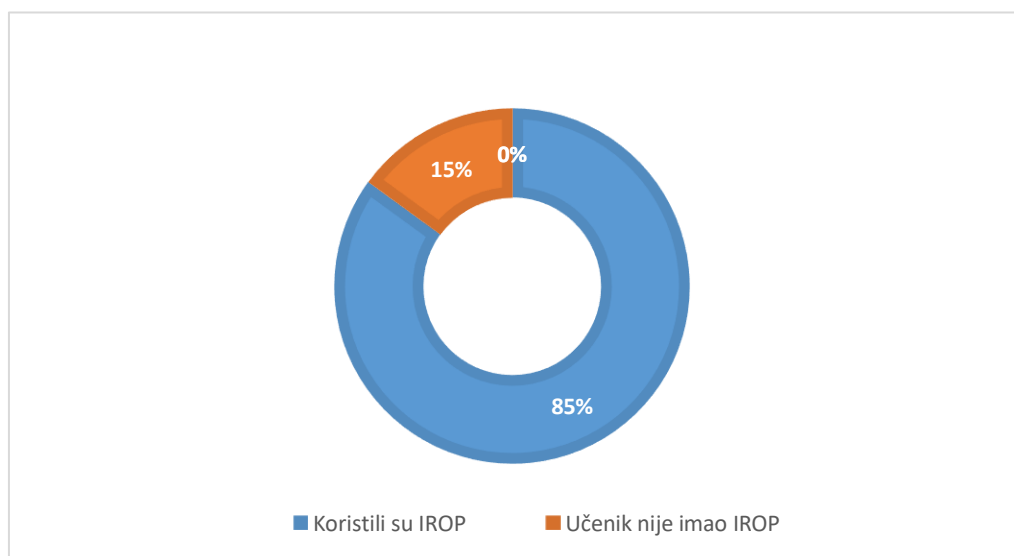
Učitelji sa više iskustva (ujedno i većim brojem učenika sa autizmom sa kojima su radili) isticali su da su djeca ispoljavala različite karakteristike, tj. da je svaki slučaj bio specifičan, te da su tokom rada sa njima u dužem vremenskom intervalu dodatno spoznali karakteristike poremećaja. Ispitanici sa manje radnog iskustva za sebe misle da su bili upoznati u potpunosti ili djelimično, kao i da je znanje koje su imali bilo stečeno tokom njihovog studiranja.

Za razliku od učitelja iz Podgorice, ispitivani učitelji iz Nikšića nezavisno od njihovog radnog iskustva, iskazuju manji stepen poznavanja karakteristika ovog razvojnog poremećaja. Među ispitanicima koji imaju radno iskustvo više od 10 godina primjetno je mišljenje kako je za njihov rad potrebno značajno veće poznavanje karakteristika različitih razvojnih smetnji kod djece.

Gotovo svi koji nijesu izjavili da nijesu imali dovoljno znanja ili ga nijesu imali uopšte, potvrđuju da su učili i pronalazili informacije o autizmu u trenutku započinjanja rada sa učenikom. Kao načine saznanja dodatnih informacija, učitelji su navodili edukacije i učešće na radionicama tokom seminara, upotrebu stručne literature, a istaknut je i značaj iskustva rada sa ovim učenicima. Pored toga što su htjeli da saznaju opšte karakteristike, ističu da su se informisali i o strategijama rada sa učenicima.

➤ **Ukoliko je učenik pratio nastavu iz jednog ili više predmeta po IROP-u, jeste li imali pomoć stručnog tima u školi?**

Osnova za uspješan rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, uključujući i one sa PSA, jeste formiranje Individualnog obrazovnog-razvojnog plana (IROP) za praćenje jednog ili više nastavnih predmeta u toku školske godine. Utvrdili smo da je značajno veći broj učitelja bio u prilici da napravi IROP za učenika s PSA. Troje od ukupnog intervjuisanih učitelja (njih 15%) istakli su kako učenik sa autizmom, kojeg su podučavali, nije imao IROP, dok su ostali koji su podučavali jednog ili više učenika s PSA formirali ovaj dokument.



Grafikon 2: Odnos slučajeva sa upotrebom i bez upotrebe IROP-a

Učitelji koji su odgovorili da učenik kojeg podučavaju/su podučavali nema/nije imao IROP su navodili različite razloge za izostajanje navedenog dokumenta. Ističemo dio odgovora dva učitelja koji za učenika u prvom ciklusu osnovne škole nijesu formirali IROP:

Učenik ne prati nastavu po IROP-u, samo su ciljevi koje treba da postigne smanjeni i prilagođeni njegovim mogućnostima.

Nijesam ga pravila zbog toga što su roditelji bili protiv toga.

Dakle, u određenim okolnostima se može desiti da izostane individualno planiranje za učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. S obzirom na to da učitelj prilikom planiranja i sprovođenja

vaspitno-obrazovnog rada u učionici treba da uzme u obzir kako mogućnosti učenika sa posebnim potrebama, tako i drugih koje podučava (uključujući i darovite), pretpostavljamo da prilagođavaju zahtjeve prilikom usmenih i pismenih provjera znanja svim učenicima sa kojima rade.

Ispitanici koji su bili u prilici da formiraju IROP skoro pa u potpunosti navode da su imali pomoć stručnih saradnika iz škole: pedagoga, psihologa, defektologa i logopeda. Od 17 intervjuisanih samo je jedan učitelj odgovorio da je tom procesu pristupio samostalno. Na osnovu odgovora svih koji su izrađivali IROP, zaključuje se da se pored savjetovanja sa stručnim timom u velikoj mjeri sprovodi i savjetovanje sa roditeljima učenika. U komunikaciji sa roditeljima se ogleda veliki značaj, naročito prilikom polaska djeteta u prvi razred, zbog toga što do tada učitelj nije imao priliku da ga upozna i procijeni njegove mogućnosti, pa mu roditelj/i može/mogu pružiti korisne informacije koje treba da uzme u razmatranje prilikom prvog individualnog planiranja.

Učitelji iz Podgorice su, za razliku od koleginica iz Nikšića, više puta istakli učešće defektologa i logopeda u procesu planiranja. Intervjuisane učiteljice u Nikšiću iskazuju da su najviše stručne podrške imale od strane školskih pedagoga.

Izdvojili smo nekoliko odgovora učitelja o podršci koju su dobijali tokom planiranja, a i kasnije tokom rada sa djetetom:

Posebno mi je značila podrška defektologa jer je uvijek bila spremna za svaki vid pomoći u radu sa učenikom i prilikom izrade IROP-a.

Stručna služba učestvuje u izradi IROP-a, sprovodi individualnu i podršku za učenika u odjeljenju, savjetuje nastavnike i roditelje, pomaže u osmišljavanju didaktičkog materijala.

Učenik jednom sedmično odlazi kod logopeda, a psiholog vrlo često prisustvuje časovima i pruža mi podršku preporučivanjem stručne literature i didaktičkog materijala.

➤ Na koji način ste formirali IROP za učenika?

Pored savjetovanja sa stručnim saradnicima i roditeljima, učitelj treba da uzme u obzir i druge faktore prilikom individualnog planiranja za učenika s autizmom, ali i drugim teškoćama/smetnjama u razvoju. Zbog važnosti IROP-a, koji, prije svega, treba da doprinese svrsishodnosti i adekvatnosti procesa vaspitanja i obrazovanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, provjerili smo na koji način učitelji formiraju ovaj plan za učenika koji je usmjeren sa rješenjem o PSA.

Učitelji koje smo intervjuisali su u odgovorima isticali kako su uvažavali preporuke komisije koja je donijela rješenje o usmjeravanju učenika. U periodu od početka školske godine, a naročito prilikom prve godine rada, potrebno je više vremena (učitelji navode da je to najmanje dva mjeseca) da bi se kroz opserviranje učenika u školskom okruženju i tom prilikom procijenjenih mogućnosti, utvrdili ciljevi koji se žele postići u toku školske godine. Za one koji su radili sa djetetom u prvom razredu dodatna je olakšica to što u periodu prvog klasifikacionog perioda nijesu bili u obavezi da ocjenjuju učenike, pa je zbog toga bilo dovoljno vremena da se sagledaju svi uslovi rada i utvrdi koji su ishodi koje učenik može da postigne. Na samom početku je pored onih izraženih, važno utvrditi koje sposobnosti kod djeteta to nijesu, kako bi se u skladu sa kadrovskim i drugim okolnostima obezbijedila dodatna pomoć i podrška.

Pored navedenih, učitelji obuhvaćeni uzorkom u većini razmatraju sve druge bitne pretpostavke kada su u prilici da planiraju rad sa učenicima. Kako proces planiranja i rada nije jednostavan, gotovo svi ispitanici ističu značaj rada asistenta u nastavi. U skladu sa odgovorenim, ali i rezultatima koje smo dobili na osnovu drugih postavljenih pitanja, može se zaključiti da učitelji sarađuju, da su spremni da rade timski, ne samo u periodu pripreme IROP-a, već u toku nastavnog procesa, kontinuirano. Ne umanjuju ni važnost savjetovanja i uopšte, uključivanja jednog ili oba roditelja u sam proces.

S obzirom na to da se procesu planiranja za učenika ne može pristupiti bez poznavanja karakteristika poremećaja, važno je to što smo utvrdili da učitelji prepoznaju značaj dodatne edukacije u tom pogledu. Zatim smo htjeli da utvrdimo da li prilikom planiranja posmatraju, procjenjuju i da li su dovoljno kompetentni da isplaniraju rad. Analizom odgovora ispitanika, koji su imali priliku da formiraju IROP, moglo se zapaziti da je taj proces uglavnom ujednačen kod svih, da učitelji nijesu izolovani i da prihvataju stručnu podršku, uvažavaju preporuke komisije koja je usmjerila učenika i ističu značaj sopstvene procjene koju stiču kroz neposredno iskustvo i prilikom upoznavanja učenika.

Kako bismo potkrijepili navedene tvrdnje, predstavimo nekoliko karakterističnih odgovora:

IROP sam formirala u dogovoru i uz pomoć saradnika, kroz period upoznavanja sa učenikom, i praćenjem njegovih mogućnosti.

IROP smo formirali za sve nastavne predmete na osnovu preporuka (prilagođavanje prostora, izrada i nabavka didaktičkih sredstava, pribora) koje smo dobili od Komisije za kategorizaciju djece sa posebnim obrazovnim potrebama.

Pažljivo smo formirali IROP, shodno djetetovim potrebama, mogućnostima i interesovanjima. Postavili smo jasne ciljeve, one koji se ostvaruju u kraćem vremenskom periodu i one koji zahtijevaju više vremena. Takođe smo definisali metode, kao i načine evaluacije napretka.

➤ **Kakva je bila saradnja sa roditeljima učenika sa PSA?**

Učiteljima smo postavili pitanje o saradnji sa roditeljima sa namjerom da utvrdimo koliko je bilo intenzivne komunikacije dok su djeca sa PSA pohađala nastavu tokom prva tri razreda osnovne škole.

Svi dati odgovori su se mogli grupisati u tri kategorije:

- Loša saradnja (10%)
- Saradnja je na zadovoljavajućem nivou (25%)
- Izuzetna komunikacija i saradnja (65%)

Prema tome, vrlo mali broj intervjuisanih učitelja (svega dvoje) istaklo je kako je saradnja sa roditeljima bila nezadovoljavajuća, odnosno, nije došlo do komunikacije koja bi doprinijela saradničkom odnosu u toku vaspitanja i obrazovanja djeteta u školi. Tendencija poboljšanja je zapažena u ostalim razgovorima u toku kojih su učitelji isticali kako je saradnički odnos sa roditeljima učenika bio dobar, a u najvećem dijelu sjajan ili izuzetan.

Njihovi odgovori ohrabruju jer, prije svega, upućuju na to da roditelji stiču povjerenje u učitelje i njihovu kompetentnost, žele da svojim znanjem o PSA i o tome kako se manifestuje kod njihovog djeteta doprinesu uspješnijem učenju i izvršavanju školskih obaveza. Uloga roditelja učenika u

vapitno-obrazovnom sistemu uopšte je višestruka, njihova mišljenja i predloge treba uvažavati i dobronamjerno prihvatati, a odgovori koje smo u toku individualnih razgovora prikupili u ogromnoj mjeri potkrepljuju tu činjenicu.

Prisutna je pozitivnija procjena saradnje kod učitelja u Podgorici u odnosu na njihove koleginice iz Nikšića. Pokazano je da nekad roditelji mogu da imaju osjećaj nelagonosti zbog dijagnoze djeteta, da teško prihvataju poteškoće djeteta ili ne žele da se za dijete kreira dokument zbog kog mogu biti predstavljeni kao drugačiji ili povlašćeni.

Izdvojili smo neke od odgovora učitelja iz sve tri kategorije:

Saradnja sa majkom je izvrsna. Dogovarale smo se prilikom izrade IROP-a, savjetujemo se oko planiranih aktivnosti, razmjenjujemo iskustva o načinu rada u školi i kod kuće, svakodnevno usaglašavamo i pratimo postignuće učenika.

Roditelji raspolažu znanjem i iskustvom koje je dragocjeno pri izradi djelotvornog programa rada u školi.

Saradnja sa roditeljima je sjajna. Prije svega, svjesni su mogućnosti svoga djeteta i samim tim su očekivanja u pogledu njegovog postignuća realna. U svakodnevnoj smo komunikaciji, oba roditelja su podjednako uključena u praćenje školskih obaveza.

Roditelji nijesu prihvatili da dijete ima problem. Smatrali su da ne treba da ima IROP. Stidjeli su se i nijesu htjeli da njihovo dijete bude privilegovano na bilo koji način.

➤ **Koja nastavna sredstva koja se preporučuju za rad sa učenicima sa PSA su Vam bila dostupna?**

Kako smo već istakli, u radu s učenicom sa autizmom potrebno je primjenjivati vizuelna nastavna sredstva, koristiti namjenski napravljene sličice za komunikaciju i upotrebu prilikom boravka u školskim prostorijama, društvene priče i dr. Cilj je podsticanje samostalnosti u radu djeteta,

razvoju komunikacijskih i socijalnih vještina, lakše pamćenje pojmova koji se usvajaju u nastavi, izbjegavanje mehaničkog pamćenja kome su ova djeca sklona. Treba imati u vidu da je rad u prva tri razreda osnovne škole kompleksan, prije svega u nastavi maternjeg jezika zbog učenja dva pisma i ovladavanja vještinom čitanja, zatim usvajanja pojmova računskih operacija iz matematike, ali i svih drugih znanja i sposobnosti iz ostalih predmeta. Zbog toga je bilo neophodno da utvrdimo koja nastavna sredstva učitelji koriste kako bi postigli da učenici sa autizmom lakše i kvalitetnije usvoje početna znanja i vještine.

Uočena je pravilnost u odgovoru učitelja iz Podgorice zbog toga što su uglavnom navodili očigledna nastavna sredstva: udžbenici, knjige za početno čitanje i pisanje, slike, fotografije, prezentacije, video zapisi, kratke priče sa slikama, slagalice; nastavne listove koji su kreirani namjenski za učenika, računaljke. Takođe, frekventno je pominjanje materijala za razvoj fine motorike, rada sa plastelinom i makazama kojima učenici ne mogu da se povrijede. U vrlo malom broju odgovora je pomenut materijal kojim škola raspolaže, a da je isti namijenjen radu sa ovim učenicima. Prema tome, ispitanici su uglavnom samoinicijativno i po potrebi pripremali didaktičke materijale (igre) koje se upotrebljavaju u početnim razredima i druga potrebna sredstva.

Izdvojili smo odgovore dvije učiteljice koje su zaposlene u podgoričkim školama, a koji ukazuju da je stanje po pitanju opremljenosti škola sa većim brojem učenika različito:

Vrlo malo nastavnih sredstava je dostupno, pogotovo za neverbalnu djecu. Škola ne raspolaže sa komunikacijskim knjigama, didaktičkim materijalima, rasporedima.

Naša škola posjeduje štampač u boji i računar koji je namijenjen samo za rad sa učenicima sa POP-om. Stručna služba nam dostavlja listiće koje koristimo u radu sa ovim učenicima. Dostupna nam je i stručna literatura i veoma često smo podsjećani na sajt Zavoda za školstvo gdje se nalazi radni material za ove učenike.

Imali smo sjajnu akciju izrade didaktičkog materijala za rad sa učenicima sa POP-om i tom prilikom je napravljen veliki i koristan fond ovih učila koji je dostupan svim nastavnicima.

Slično se potvrđuje kod učitelja koji rade u Nikšiću. Primjetno je da diferenciraju nastavna sredstva i da za učenike pripremaju dodatne materijale, ali uglavnom su to nastavni listovi i didaktički materijali. Naveli su da su koristili dodatne knjige sa ilustracijama, plakate, slikovni materijal, manipulativna nastavna sredstva, plastelin, a to je uglavnom sve ono što sami osmisle, pronađu, pripreme.

Uzimajući u obzir kompletan uzorak, zaključujemo da se u manje od 50% koriste nastavna sredstva iz fonda škole i da više od 80% ispitanika samostalno priprema i pribavlja materijale koje koriste u nastavi.

➤ **U kojoj mjeri su programi stručnog usavršavanja potrebni za rad u inkluzivnom odjeljenju?**

U poglavlju koje se odnosilo na rezultate istraživanja koji su se bazirali na spremnost i kompetentnost nastavnika za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama izdvojili smo one koji upućuju na to da nastavnici, koji su prošli neki vid dodatnih programa usavršavanja, procjenjuju sebe uspješnim u radu. S obzirom na to da su integracijski i inkluzivni pristup u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu kod nas zastupljeni tek nešto više od 20 godina i da se u skladu sa tim prilagođavao sistem obrazovanja budućih učitelja i nastavnika, za učitelje koji su već bili u radnom odnosu bilo je neophodno sprovoditi dodatne obuke. Kompetencije nastavnika za uspješan rad u profesiji podrazumijeva afinitet ka cjeloživotnom učenju i usavršavanju u sferama onog što obavljanje tog poziva zahtijeva, a to je, između ostalog, podučavanje učenika sa autizmom kao jednim od specifičnih razvojnih poremećaja koji se kod djece javlja sve češće.

Veći dio učitelja sa kojima smo razgovarali ističu da su svi vidovi dodatnog usavršavanja za rad u njihovoj struci potrebni, naročito oni koji se odnose na bilo koji segment rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Ispitanici su ih u potpunosti procijenili korisnim i potrebnim za usvajanje novih znanja i vještina. Među većinom ispitanika usaglašena su mišljenja da su seminari i drugi vidovi usavršavanja važni, da se na osnovu njih stvara jasna slika o potrebama učenika i u skladu sa tim koriste prikladne metode, strategije i tehnike, i osiguravaju potrebni resursi za učenje. Takođe, potreba za kontinuiranim usavršavanjem je veća upravo onda kada nastavnik radi u inkluzivnom odjeljenju.

Takođe, kod dijela intervjuisanih učitelja preovladava mišljenje da oni, kao i njihove kolege uopšteno, nemaju dovoljno znanja o različitim tipovima smetnji, te da se zbog toga uvećava i potreba za dobijanjem podataka i usmjerenja od strane lica koja su usko u struci defektologije.

Učitelji smatraju da znanje stečeno tokom stručnog usavršavanja ne treba da bude presudno niti je dovoljno da bi se nastavnik snalazio u praksi, naročito zbog toga što ne postoji jedinstven model po kom bi se radilo kada je u pitanju bilo koja smetnja/teškoća, naročito iz spektra autizma.

Izdvajamo odgovore učiteljica koje imaju više od deset godina radnog iskustva, a za koje smatramo da su karakteristični:

Nastavnicima je potrebno više znanja o pojedinim vrstama smetnji u razvoju kod djece, kao i podrška kada su u pitanju obuke kroz koje nastavnici mogu nadoknaditi nedostatak znanja. Međutim, osim povremenih seminara i obuka, znanja i vještine se unapređuju tokom učenja, praktičnog i istraživačkog rada.

Nastavnik se mora konstantno usavršavati, ne samo putem seminara, već treba koristiti i internet kao bazu novih i savremenih podataka.

Međutim, mišljenja nijesu bila u potpunosti usaglašena. Naime, u odgovorima malog broja ispitanika zapažena je isključivost po pitanju toga ko treba da radi sa djecom sa posebnim potrebama, kao i da kod određenih vrsta smetnji njihov rad nije efikasan. Prema tome, dolazi se do stanovišta autora koji su ranije, prilikom srodnih istraživanja, utvrđivali stavove nastavnika o (ne)opravdanosti uključivanja ove djece u redovan sistem. Dešava se (a naše istraživanje je to potvrdilo) da nastavnici misle da sa njima treba da rade defektolozi koji su usko obrazovani i stručni za tu oblast, a ne nastavnici u redovnom sistemu, ili da nema rezultata prilikom rada sa učenicima koji ispoljavaju pojedine tipove smetnji, ma kakve korake da preduzmu.

➤ **Da li ste imali priliku da odslušate seminar koji se odnosio na rad sa djecom s posebnim potrebama (uključujući smetnje iz spektra autizma)?**

Sedmo pitanje smo postavili sa namjerom da saznamo da li su se učitelji koji su podučavali učenike sa autimom usavršavali putem seminara koji su se odnosili na rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Ključan rezultat je da je 90% intervjuisanih odgovorio potvrdno, dok samo dva ispitanika nijesu prisustvovali dodatnoj obuci u ovoj oblasti.

Prema tome, gotovo svi učitelji obuhvaćeni uzorkom su prošli makar jednu od obuka koja se odnosila na rad u inkluzivnom odjeljenju. Prethodno smo istakli da nastavnici percipiraju programe stručnog usavršavanja kao izuzetno značajne ili neophodne za takvu vrstu podučavanja, a dalje je utvrđeno i da su dodatna znanja i vještine stekli upravo putem istih.

S obzirom na to da smo istraživačkim uzorkom obuhvatili učitelje, koji imaju od 5 do 32 godine radnog iskustva, rezultati ukazuju na to da se već od samog početka rada u profesiji javlja potreba za stručnim usavršavanjem u domenu rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Intervjuisani koji su potvrdili da su prošli neki od seminara uglavnom su isticali da je u pitanju veći broj istih.

Polovina intervjuisanih učitelja (dakle, 50%) navodi kako su prošli obuke iz oblasti rada sa djecom sa autizmom i uglavnom ističu kako su im seminari bili od koristi prilikom rada u praksi.

U istoj školi smo intervjuisali jednu učiteljicu koja nije i jednu koja jeste prošla obuku koja se tiče područja rada sa djecom sa autizmom:

Prisustvovala sam seminarima koji su vezani za inkluzivno obrazovanje, ali konkretno za autizam nijesam. Korisno bi bilo znati konkretne primjere iz prakse, probleme sa kojim se učitelji susrijeću i kako ih treba rješavati.

Godine 2018. prošli smo obuku o izradi i primjeni komunikacijskih knjiga namijenjenih djeci iz spektra autizma sa ciljem da se nastavnicima i stručnim saradnicima približi svrha i primjena pomenutih knjiga. Tada je bilo predviđeno i povezivanje sa timovima koji će nastavnicima i stručnim saradnicima pomagati u izradi pravila, rasporeda i komunikacijskih strategija za učenike s autizmom.

➤ **Šta je neophodno za uspješnost u radu s djecom sa autizmom? Molimo Vas da odredite uz pomoć neke od ponuđenih tvrdnji i da date obrazloženje:**

- a) saradnja sa roditeljima;**
- b) saradnja sa stručnim timom škole;**
- c) specifična nastavna sredstva;**
- d) usavršavanje putem seminara;**
- e) sve navedeno.**

Htjeli smo da utvrdimo kako učitelji opažaju činioce o kojima smo prethodno razgovarali, odnosno da li misle da je neki od njih od primarne važnosti za postizanje rezultata prilikom rada sa učenikom sa PSA. Prilikom odgovora na pitanje, učitelji su se većinski opredijelili za odgovor koji uključuje prve četiri ponuđene opcije na listi. Rezultati su sledeći:

- Saradnja sa roditeljima (10%)
- Saradnja sa stručnim timom (5%)
- Specifična nastavna sredstva (5%)
- Sve navedene komponente (80%)

Dakle, izbor je bio gotovo pa usaglašen. Dva učitelja su se opredijelila za opciju saradnja sa roditeljima, po jedan za saradnju sa stručnim timom i izbor sredstava, dok su preostali usaglašeni u pogledu važnosti svih komponenti.

Rad sa djecom sa PSA se ističe kao izazovan, umnogome zbog različitog stepena ispoljavanja smetnji kod pojedinačnog. Kako bi se postigli rezultati u učenju i djeca sa autizmom socijalizovala, ključna je kontinuirana saradnja svih u djetetovom okruženju: roditelja, asistenta, pedagoga i drugih stručnih lica u školi. Takođe, mišljenja su da tokom saradnje mora postojati razmjena informacija među svim učesnicima. Iz ugla učitelja, smjernice dobijene od strane stručnjaka doprinose svrishodnosti djetetovog obrazovanja i boljoj prilagođenosti njegovim mogućnostima.

Nastavna sredstva treba birati i usklađivati u odnosu na potrebe djeteta. Učiteljica koja je na početku rada sa učenikom sa autizmom odabrala je opciju da su neophodna specifična nastavna sredstva, a razlog tome su problemi sa pažnjom koje taj učenik ispoljava. Ona smatra da su joj neophodna nastavna sredstva koja mogu privući i zadržati pažnju djeteta.

Gotovo svi ispitanici koji su se opredijelili za opciju e kao najvažniju ističu saradnju sa roditeljima. Njihova argumentacija zašto su se opredijelili za saradnju sa roditeljima, tj. zašto je to najvažnije, jeste potreba da roditelji prihvate problem svog djeteta. Oni u najvećoj mjeri poznaju dijete i njihova uključenost u sve školske aktivnosti omogućava podršku djetetu u učenju u novoj sredini. Ukoliko rad sa djetetom nije ograničen samo na školu, već se nastavlja i kod kuće, postižu se bolji rezultati. Kada se roditelj angažuje i uvaži preporuke za metode rada i pristup obavezama kod kuće, proces učenja i vježbanja postaje konstantan i doprinosi napredovanju.

Kontinuirano usavršavanje iz ove oblasti je neophodno zbog toga što sve više djece sa ovom smetnjom biva uključeno u redovne škole, kako za njih, tako i za asistente koji rade sa učenicima.

Kako smo već prethodno naglasili, kada se govori o potrebama usavršavanja i naglašavanju njegovog značaja treba napraviti distinkciju i istaći kako smo uzorkom obuhvatili i one nastavnike koji vjeruju da ne treba da se dodatno usavršavaju za potrebe rada sa učenicima sa autizmom. Razlozi za takvo mišljenje su dvostruki:

- 1) Vjeruje se da nastavni kadar (podrazumijevajući i učitelje i nastavnike) nije dovoljno obučen da odgovori tom zadatku.
- 2) Mišljenje da djeca sa PSA jedino mogu da napreduju u prilagođenom prostoru, tj. specijalizovanim školama i kadrovskim rješenjima koja odgovaraju potrebama takve djece.

Predstavićemo po dva karakteristična odgovora čija bi se razmatranja mogla svrstati u obje navedene grupe:

Sve navedeni elementi nam mogu samo malo oklašati u radu. Mišljenja sam da sa djecom koja imaju ove smetnje treba da rade osobe iz struke, defektolozi, logopedi...

Djeca i odrasli sa autizmom treba da se obrazuju i borave u specijalnim školama u kojima je sve prilagođeno njima. Konkretno, sa njima treba da rade defektolozi koji su stručni za ovu oblast. (...) Njihovo uključivanje u redovni sistem ne donosi rezultate, naprotiv, nazaduju u razvoju. Za njih su potrebne senzorne sobe, posebno opremljene prostorije bez mnogo plakata, raznovrsnih boja, specijalno osvjetljenje, specifičan raspored namještaja, poruke kojima se najavljuju aktivnosti i drugo.

Da bi se postigao uspjeh, neophodna je stalna i dobra saradnja sa roditeljima, stručnim timom u školi, određena nastavna sredstva prilagođena radu sa ovom djecom, prilagođen prostor, ali i stalno usavršavanje nastavnika putem seminara, radionica, istraživanja i naravno lično iskustvo u radu s takvom djecom.

Ukoliko nastavnik nema adekvatnu stručnu podršku u školi, njegov rad ne može u potpunosti biti uspješan. Isto tako, saradnja s roditeljima je ključna za bilo koji uspjeh jer je uključenost roditelja jedan od bitnih faktora postignuća djeteta.

➤ **Šta mislite, da Vam nedostaje, kako biste upotpunili svoje kompetencije za rad sa djetetom sa PSA?**

Uzimajući u obzir da smo istraživanje sprovodili na uzorku profesionalaca koji imaju iskustvo u podučavanju djece sa nekim od poremećaja iz spektra autizma, cilj je bio da provjerimo opažanja učitelja o kompetencijama koje su stekli. U razgovorima su uglavnom bile prisutne različite percepcije. Kako smo već naglasili, kod dijela ispitivanih smo naišli na viđenja prema kojima učitelji uopšte (ali ne oni lično) nijesu dovoljno stručni da rade sa ovom djecom. Kod onih koji su bili spremni da daju svoje mišljenje o tome šta im nedostaje, uglavnom smo naišli na odgovore koji se mogu svrstati u neku od sledećih kategorija:

1. Potreba za kontinuiranim usavršavanjem;
2. Razmjena iskustava i primjena praksi iz drugih evropskih država;
3. Sredstva koja su prilagođena učenicima;
4. Saradnja sa stručnim licima i defektolozima;
5. Podrška i stručni asistenti;
6. Sticanje kompetencija kroz praktičan rad.

Najfrekventnije je bilo mišljenje da je nedostajuće kontinuirano usavršavanje i razmjena iskustava. S obzirom na to da je rad sa autističnom djecom izazovan proces i da su često u prilici da rade sa takvom djecom, smatraju da je korisno da učitelji dobiju priliku da češće prisustvuju radionicama, seminarima, konferencijama i studijskim putovanjima u inostranstvo. U tom slučaju, učitelji kao direktni učesnici u nastavi treba da dobiju priliku za uvid u strategije rada koje se primjenjuju u drugim evropskim zemljama koje imaju dužu primjenu inkluzivnog obrazovanja u redovnom obrazovanju.

Za većinu učitelja nije poželjno da budu prepušteni sami sebi, bez podrške drugih činilaca. Dešava se da, iako škole imaju zaposlenog defektologa, oni rade bez povratne informacije upućene ka učiteljima. Prisutno je viđenje da defektolozi sa učiteljima treba da sarađuju bliže, da razmjenjuju informacije o napretku djece i prilagođavanju strategija rada.

Nedostatak razmjene iskustava sa kolegama koji rade u inkluzivnim odjeljenjima predstavlja prepreku u procesu usavršavanja učitelja. Oni koji imaju više radnog iskustva navode da im je, iako su prilikom dužeg vremenskog perioda stekli izvjesne kompetencije, uvijek potrebna prilika da čuju iskustva učitelja koji se suočavaju sa sličnim izazovima.

Iako je znanje stečeno tokom studija podloga, ukazuju kako su bili u prilici da konstantno pronalaze nove informacije i nadograđuju svoje znanje o pristupima u radu sa učenicima sa autizmom. Potreban je veći izbor nastavnih sredstava, tehnologije i opreme koja se koristi u radu sa ovom djecom. Kada bi sve navedeno učiteljima bilo dostupno u većoj mjeri, smatraju da bi uspjeh u razvoju kognitivnih i socijalnih vještina kod učenika bio na značajno višem nivou. Prema tome, školama bi trebalo obezbijediti više materijala, a pojedine prostorije/učionice prilagoditi onako kako se po propisanim standardima zahtijeva.

Postoje predlozi da se već u periodu osnovne škole uvede praktično osposobljavanje djece za buduće zanimanje. U tom slučaju, planovi koji se formiraju za djecu sa autizmom iz više predmeta treba da uključuju sticanje znanja koje ih osposobljava za život i neko zanimanje (npr. rad u vešeraju, krojačkoj ili stolarskoj radnji, neke poslove koji imaju veze sa računarima i slično). Treba uvesti što više aktivnosti koje mogu pomoći da djeca razviju praktične vještine koje će im biti važne u budućnosti i omogućiti veći stepen samostalnosti u obavljanju važnih životnih aktivnosti.

Kako bismo upotpunili interpretaciju rezultata dobijenih na osnovu ovog i drugih postavljenih pitanja predstavimo nekoliko dobijenih odgovora:

Mislim da ne treba ništa više da unaprijedim. Za rad sa djecom sa teškim smetnjama poput ove je potrebno specijalizovano fakultetsko obrazovanje iz ove oblasti. Samo defektolog, specijalizovan za rad sa osobama sa autizmom može i zna da radi sa njima i to u adekvatnim institucijama. Sve drugo ne donosi rezultate.

Voljela bih da nastavim usavršavanje vezano za razvoj vještina neverbalne komunikacije sa djetetom koje ima poremećaj iz ovog spektra...

Potrebno je škole obogatiti prilagođenim materijalima i obezbijediti posebnu prostoriju opremljenim sredstvima kako bi boravak djece bio prijatniji, a napredovanje vidljivije.

ZAKLJUČAK

Autizam kao oblik razvojne smetnje, koja se sve češće pojavljuje kod djece u najranijem uzrastu, predstavlja izazov sa kojim se suočavaju ne samo njihovi roditelji, već i mnogobrojni činioci u vaspitno-obrazovnom sistemu koji treba da doprinesu njihovoj što većoj participaciji u društvenoj zajednici. Već je pokazano da djeca koja imaju neki od poremećaja iz spektra autizma, naročito oni sa blažim oblicima, mogu biti učesnici u redovnom obrazovanju. Uspješnost tog procesa je uslovljena multifaktorskim djelovanjem, komunikacijom i saradničkim odnosom između roditelja i više institucija koje treba da se pobrinu da dijete dobije tretman kakav mu je potreban i da se, u skladu sa svojim mogućnostima, osposobi da što samostalnije i efikasnije ostvaruje prava koja su mu zagarantovana.

U našem naučno-istraživačkom radu smo formirali skup teorijskih postavki o autizmu i svim bitnim preduslovima i okolnostima rada sa autističnom djecom u osnovnim školama. Istovremeno se pristupilo istraživanju na uzorku učitelja koji je ograničen zbog jedne od odabranih istraživačkih tehnika. Ne može se tvrditi da je uzorak reprezentativan, stoga se doprinos našeg naučno-istraživačkog procesa ogleda prvenstveno u davanju smjernica za buduća istraživanja u ovoj oblasti, a one se temelje na činjenicama do kojih smo došli.

Analizom podataka dobijenih istraživanjem utvrđeno je sljedeće:

1. Učitelji nijesu u dovoljnoj mjeri upoznati sa karakteristikama autizma kao razvojnog poremećaja.
2. U velikoj mjeri se pristupa individualnom planiranju za učenike sa autizmom; u procesu formulisanja IROP-a učestvuju i učitelji i stručni saradnici iz škole.
3. Učitelji teže ka tome da vizuelizuju nastavni sadržaj koji obrađuju.
4. Nastavna sredstva i materijali koji se koriste tokom nastave su dominantno kreirani ili pribavljeni od strane učitelja.
5. Pedagozi, psiholozi, defektolozi i logopedi učestvuju u radu sa djecom, individualno i pružanjem stručne pomoći učiteljima.
6. Učitelji gotovo pa u potpunosti ističu kako produktivno sarađuju sa roditeljima i kako učešće roditelja predstavlja važan aspekt uspjeha u savladavanju ishoda učenja.
7. Većina učitelja, sa kojima smo razgovarali, usavršavala se za potrebe rada u inkluzivnom odjeljenju. Kada govorimo o konkretnim obukama i seminarima koji su se odnosili na strategije rada sa učenicima sa autizmom, ne treba zanemariti da se značajan dio ispitanika nije obučavao

ili smatra da im nije potrebno usavršavanje zbog toga što, prema njihovom mišljenju, učitelji i nastavnici u opštem slučaju nemaju dovoljno kompetencija da podučavaju djecu sa autizmom.

Na osnovu rezultata dobijenih istraživanjem sprovedenog na istraživačkom uzorku koji čine učitelji koji su u prvom ciklusu osnovne škole podučavali djecu koja su usmjeravana sa rješenjima nekog od poremećaja iz spektra autizma (PSA), imamo dovoljno argumenata da:

- **Odbacimo sporednu hipotezu H1** koja glasi: *Pretpostavlja se da učitelji imaju dovoljno znanja o karakteristikama PSA;*
- **Potvrdimo sporednu hipotezu H2:** *Pretpostavlja se da je saradnja učitelja sa roditeljima učenika s PSA na zadovoljavajućem nivou;*
- **Potvrdimo sporednu hipotezu H3:** *Pretpostavlja se da učitelji sarađuju sa pedagogom, psihologom, defektologom i/ili logopedom iz osnovnih škola u kojima rade;*
- **Odbacimo sporednu hipotezu H4:** *Pretpostavlja se da su učiteljima dostupna nastavna sredstva koja pospješuju rad sa učenicima s PSA;*
- **Odbacimo sporednu hipotezu H5:** *Pretpostavlja se da se učitelji u dovoljnoj mjeri usavršavaju za potrebe rada sa učenicima s PSA.*

Utvrđeno je da su uglavnom mlađi učitelji imali veći stepen poznavanja karakteristika autizma prije nego što su pristupili radu s djetetom. Međutim, u cjelosti je prepoznata potreba za dodatnim informisanjem i usavršavanjem kod svih učitelja koji misle da mogu da postignu uspjeh u radu sa djetetom. Procesu planiranja se pristupa adekvatno, ali treba imati u vidu da je osnovna pretpostavka za efikasnost u tom procesu poznavanje razvojnog poremećaja koji dijete ima, a zatim i način na koji se on manifestuje kod djeteta/učenika. Prilikom obrade sadržaja u prvom ciklusu koriste očigledna nastavna sredstva, diferenciraju ih, koriste materijale za razvoj motorike, ali izostaju sredstva čija upotreba ima za cilj razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina. Profesionalna komunikacija i saradnički odnos među svim važnim učesnicima su razvijeni i ističe se njihova važnost.

Nemamo dovoljno argumenata da potvrdimo **glavnu naučno-istraživačku hipotezu:** *Pretpostavlja se da su učitelji u prvom ciklusu osnovne škole kompetentni za rad sa djecom sa PSA.* Uprkos tome, prikazani su mnogobrojni pozitivni aspekti u radu nastavnika sa ovom djecom, nezavisno od dužine njihovog radnog iskustva. Pored toga, postoje varijacije kada su u pitanju kadrovska i materijalna rješenja koja doprinose uspješnijem i svrsishodnijem radu u učionici, i uopšte u školskom okruženju.

U nastavku, posebnu pažnju treba posvetiti osnaživanju podrške u radu koju učitelji treba da imaju od strane stručnjaka iz ove oblasti. Pored toga, nužno je konstatno ispitivati stavove i mišljenja nastavnika (i razredne i predmetne nastave) po pitanju uključivanja djece sa konkretnim razvojnim smetnjama ili teškoćama u osnovne škole. Nema tačnih podataka o broju djece sa dijagnostifikovanim autizmom, kao ni u kojim opštinama je broj najveći, ali s obzirom na to da je prisutan evidentan porast, važno je provjeravati da li postoji stručno, konstantno i temeljno praćenje procesa vaspitanja i obrazovanja ove djece u svim crnogorskim opštinama.

LITERATURA

1. Aleksić-Hil, O. (2012). Pervazivni razvojni poremećaji. U: Bojanin, S. & Popović Deušić, S. (ured.) (2012). *Psihijatrija razvojnog doba* (str. 269–286). Beograd: Dosije studio.
2. Arsić B., Lukić, A. & Gajić A. (2022). Prisustvo barijera koje otežavaju podučavanje dece sa poremećajima iz spektra autizma. *Norma*, 27(2), 141–155. DOI: [10.5937/norma2202141A](https://doi.org/10.5937/norma2202141A)
3. Baron-Koen, S. & Bolton, P. (1995). *Činjenice o autizmu*. Beograd: IŠP Savremena administracija, Republičko udruženje Srbije za pomoć osobama s autizmom.
4. Begenišić, O. (2022). Stavovi učitelja i nastavnika redovnih škola prema inkluziji djece sa poremećajem iz spektra autizma. U: Memišević, H. & Mujkanović, E. (ured.) (2022). *Međunarodna konferencija „Multidisciplinarni pristupi u edukaciji i rehabilitaciji“* (str. 119–138). Sarajevo: Perfecta.
5. Beghin, H. (2021). The benefits of inclusion for students on the autism spectrum. *BU Journal of graduate studies in education*, Volume 13, Issue 2. 12–16. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304391.pdf>
6. Bojanin, S., Milačić, I. & Selaković, M. (1997). *Autizam*. Beograd: Zavet.
7. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Branković, D. & Popović, D. (2018). Profesionalne kompetencije nastavnika razredne nastave. *Naša škola*, br.1, 7–26.
9. Bujas-Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (pervazivni razvojni poremećaji). *Paediatrica Croatica*, 44, 217–222.
10. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11, 407–412. doi: [10.15405/ejsbs.141](https://doi.org/10.15405/ejsbs.141)
11. Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with autism and emotional behavioural disorder. *Electronic Journal for Inclusive education* 2(7). Dostupno na: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=ejie>
12. Drobnjak, M. & Milošević, N. (2015). Komparativna analiza terapijskih pristupa u tretmanu verbalnog ponašanja dece sa autizmom. U: Milošević, N. (ured.) (2015). *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba* (str. 159–171). Beograd: Udruženje logopeda Srbije.

13. Fazlagić, A. & Kolić, M. (2018). Samoeфикаsnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru*, 1, 2, 153–164. DOI: [10.5937/NPDUNP1802153F](https://doi.org/10.5937/NPDUNP1802153F)
14. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. DOI: [10.5206/eei.v21i3.7682](https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682)
15. Glumbić, N. & Vdović, Lj. (2012). *Individualizacija u radu sa decom sa smetnjama u napredovanju u redovnoj školi – Priručnik za nastavnike*. Beograd: Eduka.
16. Hannah, L. (2007). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma*. Beograd: Republičko udruženje za pomoć osobama s autizmom.
17. Hude, J. (2023). Regulacija ponašanja kod djece s poremećajem iz spektra autizma. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 6 No. 11, 607–611. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/290724>
18. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
19. Iliadou, A. (2023). Teachers' Perceptions Regarding the Inclusive Education of Children with ASD. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods*, ISSN: 2455–6211, Volume 11, Issue 5, 3103–3109.
20. *Instruktivno-edukativni materijal za inkluzivni rad i učenje dece s posebnim obrazovnim potrebama*. (2017). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore. Dostupno na linku: <https://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Instruktivno-edukativni%20materijal%20za%20inkluzivni%20rad%20i%20u%C4%8Denje%20%C4%91ece%20s%20posebnim%20obrazovnim%20potrebama%20.pdf>
21. Jablan, B. & Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. U: Marinković, S. (2022). *Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Užicu*, 22 (23), 85–100. Univerzitet u Kragujevcu: Pedagoški fakultet u Užicu. DOI [10.5937/ZRPFU2022084J](https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J)
22. Johnson, A., Soares, L. & Gutierrez de Blume, A. (2021). Professional Development for Working with Students with Autism Spectrum Disorders and Teachers Self-Efficacy. *Georgia Educational Researcher*, 18, 1, 1–25. DOI: [10.20429/ger.2021.180101](https://doi.org/10.20429/ger.2021.180101)

23. Knežević-Florić, O. & Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
24. Knežević-Florić, O., Ninković, S. & Tančić N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 1/2018, Beograd, 7–22. DOI: [10.5937/nasvas1801007K](https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K)
25. Kovačević, J. (2011). *Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
26. Kuli, M. L. (2018). *Podučavanje dece s poremećajima mentalnog zdravlja i učenja u redovnoj nastavi*. Beograd: Kreativni centar.
27. Kusuma, A. & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education – Teacher Competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1 (3), 24–40. Dostupno na: <https://www.shanlaxjournals.in/journals/index.php/education/article/view/2887>
28. Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Schot, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 60, No. 4, 347–362. DOI: [10.1080/1034912X.2013.846470](https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470)
29. Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje. Kvalitetno obrazovanje za sve*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
30. Macura, S. (2015). Saradnja učitelja i roditelja učenika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Učenje i nastava*, 1, 147–160.
31. Marić, A. & Milić, T. (2015). *Priručnik za rad s decom s autizmom*. Podgorica: ZUNS.
32. Marin, E. (2014). Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? *Procedia-social and behavioural sciences*, 142, 702–707. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>
33. Marušić-Dalić, S. (2023). Razvoj socijalnih vještina kod djece s autizmom. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 6 No. 11, 648–654. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/290777>
34. Matić, I., Škrbić R., Kerkez, J., Simić, Lj. & Jankelin, I. (2023). Iskustva nastavnika u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. *Norma*, XXVIII, 1/2023, 55–65.
35. Memišević, H., Dizdarević, A., Mujezinović, A. & Đorđević M. (2021) Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and

- Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education* 2021, 0 (0), 11–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>
36. Milačić-Vidojević, I., Glumbić, N. & Đorđević, M. (2008). Mogućnost inkluzivnog obrazovanja dece s poremećajima iz autističkog spektra. U: Matejić-Đuričić, Z. (ured.) (2008). *U susret inkluziji – dileme i teorije u praksi* (str. 213–227). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
 37. Milenović, Ž. (2009). Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. U: Bouillet, D, & Matijević, M. (ured.) (2009). *Curriculums of the early and compulsory education* (str. 493–505). Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet. https://www.researchgate.net/publication/233728977_CURRICULUMS_OF_THE_EARLY_AND_COMPULSORY_EDUCATION_KURIKULUMI_RANOG_ODGOJA_I_OBVEZNOG_OBRAZOVANJA_Ten_Anniversaries_of_the_Teaching_Profession_in_Croatia_Marked_in_2009
 38. Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 154–166.
 39. Milenović, Ž. (2013). *Nastavnik u inkluzivnoj nastavi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
 40. Milić, S. (2010). Pozitivni efekti primjene inkluzivnog obrazovanja. *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, 31–44.
 41. Milić, T. (2016). Aktuelna praksa i pristupi u inkluzivnom obrazovanju dece s autizmom u Crnoj Gori – fokus na inkluziju. *Inovacije u nastavi*, 2016/2, Beograd, 55–66. [doi: 10.5937/inovacije1602055M](https://doi.org/10.5937/inovacije1602055M)
 42. Mitić, M., Radojević B. & Piper, B. (2011). Od procene do donošenja odluka: integracija podataka. U: Mitić, M. (ured.) (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju: potrebe i podrška* (str. 116–131). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
 43. Momčilović, M. (2017). *Inkluzija u očima nastavnika*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
 44. Paraskevi, G. (2021). The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal*, 8: e7855. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107855>
 45. Popović, D., Đurđević Nikolić, J. & Divac, V. (2019). Teacher competencies for inclusive education and resources for their improvement. DOI: [10.46793/pctja.19.478P](https://doi.org/10.46793/pctja.19.478P)
 46. Pravilnik o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama. *Sl. list RCG*, br. 57/11

47. Rabi, N. M. & Zulkelfi, M. Y. (2018). Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (11), 1779–1791. DOI: [10.6007/IJARBS/v8-i11/5354](https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i11/5354)
48. Raičević, Lj. & Vlahović R. (2020). Nastavnik u inkluzivnoj nastavi. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 2, 200–209.
49. Rajendan, P., Athira, B. K. & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence Do Justice? *Shanlax International Journal of Education*, vol. 9, no. 1, 169–182. <https://doi.org/10.34293/>
50. Remschmidt, H. (2009). *Autizam. Pojavni oblici, uzroci i pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
51. Rudić, N. (2014). Deca sa pervazivnim razvojnim poremećajima. U: Radojević, B. (ured.) (2014). *Deca sa teškoćama - preporuke za podršku i procenu* (str. 87–92). Beograd: Asocijacija za alternativno porodično staranje o deci FAMILIA.
52. Skelling, J. (2019). Teaching students with autism: Strategies for primary school teachers. Dostupno na: <https://theeducationhub.org.nz/category/ece-resources/>
53. Skočić-Mihić, S., Tatalović Vorkapić, S. & Čepić, R. (2022). Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality. *European Journal of Contemporary Education*, 11(2), 446–458. DOI: [10.13187/ejced.2022.2.446](https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446)
54. Spasenović, V. & Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64, 2, 207–222. DOI: [10.5937/nasvas1502207S](https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S)
55. Stanković-Đorđević, M. (2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji djece sa razvojnim smetnjama* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
56. Suzić, N. (2008). Inkluzija u očima nastavnika. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 1, 13–31.
57. Šakotić, N. & Globarević, V. (2016). Kompetencije vaspitača i nastavnika za rad u inkluzivnom obrazovanju. U: Novović, T. (ured) (2016). *Hrestomatija* (str. 117–136). Nikšić: Filozofski fakultet.
58. Šakotić, N., Mešalić, Š. & Hrnjica, S. (2009). *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi*. Podgorica: ZUNS.
59. Šakotić, N. & Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu. *Sociološka luča, IV/1*, Nikšić, 184–195.

60. Tal, C. (2019). Core practises and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*, 20(3), 1–74.
61. Tamaš, D., Škrbić, R., Matić, I. & Vignjević, N. (2023). Stavovi zaposlenih u obrazovanju prema inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma. *Pedagoška stvarnost*, 1(2023), Novi Sad, 92–107. [DOI: 10.19090/ps.2023.1.92-107](https://doi.org/10.19090/ps.2023.1.92-107)
62. Tomić, K. & Milić, J. (2014). Dete sa autizmom u inkluzivnom vaspitnom kontekstu. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 87–97.
63. UNICEF, Ministarstvo prosvjete Crne Gore (2019). *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori 2019–2025*.
64. *Uputstvo za usmjeravanje dece s posebnim obrazovnim potrebama* (2014). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
65. Veljić, Č. (2018). *Djeca sa teškoćama i smetnjama u razvoju*. Podgorica: Grafokarton-Prijepolje.
66. Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola IX, Pedagoški fakultet Bijeljina*. [DOI:10.7251/NSK1401007V](https://doi.org/10.7251/NSK1401007V)
67. Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66 (3), 384–394. [UDK:376.1-056.26/.36-053.5](https://doi.org/10.3761/36-053.5)
68. Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama. *Službeni list RCG*, br. 45/2010, 47/2017, 145/2021
69. Zobenica, A. & Kolundžija, K. (2019). Mijenjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji? *Pedagoška stvarnost*, 2(2019), Novi Sad, 177–185. [doi: 10.19090/ps.2019.2.177-185](https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185)
70. Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi - potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68. (2.), 389–400.

Korišćeni internet izvori:

https://www.batut.org.rs/download/nacionalni%20vodici/smernice_autizam.pdf

<https://pdfcoffee.com/autizam-pdf-free.html>

<https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>

<https://www.gov.me/clanak/individualni-razvojno-obrazovni-plan>

PRILOG

Protokol intervjua za učitelje

Opšti podaci:

Ime i prezime	
Osnovna škola u kojoj zaposlen ispitanik	
Godine radnog iskustva	

Pitanja:

1. Da li ste dovoljno poznavali karakteristike poremećaja iz spektra autizma prije i tokom rada sa učenicom?
2. Ukoliko je učenik pratio nastavu iz jednog ili više predmeta po IROP-u, jeste li imali pomoć stručnog tima u školi: pedagoga, psihologa, defektologa i/ili logopeda?
3. Na koji način ste formirali IROP za učenika?
4. Kakva je bila saradnja sa roditeljima učenika sa poremećajem iz spektra autizma?
5. Koja nastavna sredstva koja se preporučuju za rad sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma su Vam bila dostupna?
6. U kojoj mjeri su programi stručnog usavršavanja potrebni za rad u inkluzivnom odjeljenju?
7. Da li ste imali priliku da odslušate seminar koji se odnosio na rad sa djecom s posebnim potrebama (uključujući smetnje iz spektra autizma)?
8. Šta je neophodno za uspješnost u radu s djecom sa autizmom? Molimo Vas da odredite uz pomoć neke od ponuđenih tvrdnji i da date svoje mišljenje.
 - a) saradnja sa roditeljima;
 - b) saradnja sa stručnim timom škole;
 - c) specifična nastavna sredstva;
 - d) usavršavanje putem seminara;
 - e) sve što je navedeno.
9. Šta mislite da Vam nedostaje kako biste upotpunili svoje kompetencije za rad sa djetetom sa nekim od poremećaja iz spektra autizma?