



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

Marijana Đuković

**ULOGA UČITELJA U PROCESU PODSTICANJA SOCIJALNE
INTERAKCIJE DJECE IZ SPEKTRA AUTIZMA SA VRŠNJACIMA
TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE
ŠKOLE**

Master rad

Nikšić, 2024.



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

**ULOGA UČITELJA U PROCESU PODSTICANJA SOCIJALNE
INTERAKCIJE DJECE IZ SPEKTRA AUTIZMA SA VRŠNJACIMA
TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE
ŠKOLE**

Master rad

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Marijana Đuković

Broj indeksa: 16/22

Nikšić, 2024.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Marijana Đuković

Datum i mjesto rođenja: 10. 05. 1984. Bar

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv master studija: Inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Uloga učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:

Mentor: prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu/odbranu rada: prof. dr Nada Šakotić, Filozofski fakultet, Nikšić, mentor, prof. dr Biljana Maslovarić, Filozofski fakultet, Nikšić, član, prof. dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet, Nikšić, član

Datum odbrane: /

Datum promocije: /

Zahvalnica

Želim iskreno zahvaliti svojoj porodici, čija podrška i razumijevanje nijesu imali cijenu, te mojoj mentorki koja je svojim znanjem, strpljenjem i motivacijom bila moj oslonac kroz svaki korak ovog istraživačkog putovanja. Njihova pomoć, kako u trenucima izazova, tako i u onima kada su se pojavile nedoumice, bila je neprocjenjiva. Bez njihove ljubavi, savjeta i ohrabrenja, ovaj rad ne bi bio moguć. Hvala što ste vjerovali u mene i pružili snagu da istrajem do kraja.

REZIME

U ovom radu istražujemo ulogu učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole. U teorijskom dijelu rada, razmatramo osnovne karakteristike djece sa poremećajem iz spektra autizma, uz poseban fokus na značaj uloge učitelja u njihovom obrazovanju. Naglašava se važnost primjene različitih aktivnosti i strategija, kao što su kooperativno učenje i vršnjačka edukacija, za podsticanje socijalne interakcije ove djece sa njihovim vršnjacima. Ove strategije smatraju se ključnima za kvalitetnu socijalnu interakciju djece iz spektra autizma s djecom tipičnog razvoja.

Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se utvrdi da li učitelji koriste raznovrsne strategije, poput kooperativnog učenja i vršnjačkog podučavanja, kako bi podstakli socijalnu interakciju djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja. Uzorak istraživanja obuhvatio je 120 učitelja i 24 učenika, a podaci su prikupljeni putem anketnog upitnika za učitelje i sociometrijskog upitnika za učenike.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da učitelji planiraju implementaciju strategija kooperativnog učenja kako bi podstakli socijalnu interakciju djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja. Takođe, učitelji aktivno primjenjuju vršnjačko podučavanje kao metod za unapređenje socijalnih veza među djecom. Osim toga, rezultati pokazuju da učitelji planiraju primjenu igara i sličnih aktivnosti kao sredstva za poboljšanje socijalne interakcije između djece iz spektra autizma i njihovih vršnjaka u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

Ključne riječi: djeca iz spektra autizma, socijalna interakcija, učitelji, prvi i drugi ciklus osnovne škole.

APSTRAKT

This study investigates the role of teachers in fostering social interaction between children with autism spectrum disorder and their typically developing peers in the first and second cycles of primary school. In the theoretical part of the paper, we discuss the basic characteristics of children with autism spectrum disorder, with a special focus on the importance of the teacher's role in their education. The significance of applying various activities and strategies, such as cooperative learning and peer education, in promoting social interaction between these children and their peers is emphasized. These strategies are considered essential for facilitating quality social interaction between children with autism spectrum disorder and typically developing children.

The research was conducted to determine whether teachers use a variety of strategies, such as cooperative learning and peer tutoring, to encourage social interaction between children with autism spectrum disorder and their typically developing peers. The research sample consisted of 120 teachers and 24 students, and data were collected through a teacher questionnaire and a sociometric questionnaire for students.

The results of the study indicate that teachers plan to implement cooperative learning strategies to encourage social interaction between children with autism spectrum disorder and typically developing peers. Furthermore, teachers actively apply peer tutoring as a method to enhance social bonds among children. Additionally, the results show that teachers plan to use games and similar activities as tools to improve social interaction between children with autism spectrum disorder and their peers in both the first and second cycles of primary school.

Keywords: children with autism spectrum disorder, social interaction, teachers, first and second cycles of primary school.

SADRŽAJ

UVOD	9
I TEORIJSKI DIO	11
1. AUTISTIČNI SPEKTAR POREMEĆAJA	11
1.1. Dijagnostički kriterijumi	12
1.2. Obilježja autističnog spektra poremećaja	13
1.2.1. Komunikacija djece iz spektra autizma	14
1.2.2. Socijalni deficit djece iz spektra autizma	16
1.2.3. Stereotipi i interesi djece iz spektra autizma	17
2. ULOGA UČITELJA U RADU SA DJECOM IZ SPEKTRA AUTIZMA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE	17
2.1. Kompetencije učitelja u radu sa djecom iz spektra autizma	19
2.2. Individualni rad sa djecom iz spektra autizma	20
2.3. Primjena IROP-a u radu sa djecom iz spektra autizma	21
3. ULOGA UČITELJA U IMPLEMENTACIJI RAZNOVRSNIH STRATEGIJA ZA PODSTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE DJECE IZ SPEKTRA AUTIZMA SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE	23
3.1. Planiranje primjene raznovrsnih aktivnosti i strategija za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja	24
3.2. Strategije kooperativnog učenja kao okosnica kvalitetnu socijalnu interakciju djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja	24
3.3. Vršnjačko podučavanje kao strategija u kontekstu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja	28
II ISTRAŽIVAČKI DIO	30
1.1. Problem i predmet istraživanja	30

1.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	30
1.3. Istraživačke hipoteze.....	31
1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	31
1.5. Uzorak ispitanika.....	32
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja	33
2.2. Rezultati dobijeni pomoću sociometrijskog upitnika	55
DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	58
Prilog 1 – Anketni upitnik za učitelje	68
Prilog 2 – Sociometrijski upitnik	73

UVOD

Poremećaj iz spektra autizma je kategorija neuro-razvojnih poremećaja karakterisana smanjenjem sposobnosti za socijalnu interakciju i komunikaciju, kao i ograničenim ili ponovljenim ponašanjima. Više od 5 miliona Amerikanaca ima ovaj poremećaj, a procjenjuje se da je prevalencija među djecom oko 1,7%. Potrebe za brigom o djeci iz spektra autizma su značajne, utiču na roditelje, kao i na braću i sestre, te zahtijevaju velika sredstva zajednice (Francis & Chorpita, 2011)."

DSM¹ je bio ključan u uspostavljanju kriterijuma za dijagnostikovanje mentalnih i ponašajnih poremećaja. Dijagnoza infantilnog autizma uvedena je u Dijagnostički i statistički priručnik mentalnih poremećaja (DSM), Treće izdanje, gotovo 30 godina nakon objavljivanja prvog izdanja DSM-a 1952. godine. Početni opisi karakterisali su uski kriterijumi i odnosili su se na osobe sa većim oštećenjima. Objavljivanje DSM-IV 1994. godine proširilo je dijagnozu na spektar simptoma nazvanih pervazivni razvojni poremećaji, koji su uključivali dijagnoze autističnog poremećaja, Aspergerovog poremećaja, pervazivnog razvojnog poremećaja nespecificiranog, dječjeg disintegrativnog poremećaja i Retovog poremećaja (Feldman et al., 2019).

Preklapanje između podgrupa definisanih u DSM-IV zajedno sa neskladom u njihovoj primjeni na različitim istraživačkim mjestima podržava odluku o objedinjavanju podgrupa u jednu dijagnostičku kategoriju, PAS² u DSM-5. DSM-IV je simptome ASD-a dijelio na tri oblasti: kvalitativno oštećenje socijalne reciprociteta, kvalitativno oštećenje komunikacije i ograničeni i ponovljeni obrasci ponašanja. U DSM-5, osnovni simptomi su podijeljeni u dva domena (socijalna komunikacija i socijalna interakcija, i restriktivni, ponovljeni obrasci ponašanja). Da bi se ispunili dijagnostički kriterijumi za PAS prema DSM-5, svi 3 simptoma socijalne afektivne razlike moraju biti prisutni, uz dva od četiri simptoma koji se odnose na restriktivne i ponovljene obrasce ponašanja (García & Jorreto, 2016).

¹ Priručnik koji izdaje Američko psihijatrijsko društvo

² Autistični spektar poremećaja

Poremećaj iz spektra autizma je razvojni poremećaj koji može uzrokovati značajne poteškoće u socijalnoj komunikaciji i ponašanju. Ovo je razvojni poremećaj izazvan razlikama u funkcionisanju mozga. Djeca iz spektra autizma komuniciraju i uče na drugačiji način.

Autistični spektar poremećaja se definiše kao grupa razvojnih poremećaja koju karakterišu široko rasprostranjeni deficiti u socijalizaciji i komunikaciji, kao i neobična ponašanja ili interesovanja. Identifikovani su različiti faktori kao uzroci autističnog spektra poremećaja, uključujući ekološke, biološke i genetske faktore, dok neki uzroci ostaju nepoznati (Afroditi, 2021).

Simptomi autističnog spektra poremećaja obično se javljaju prije treće godine života djeteta i mogu trajati tokom cijelog života, iako se simptomi mogu poboljšavati s vremenom. Kod neke djece simptomi pojavljuju se tokom prvih 12 mjeseci života, dok se kod druge djece javljaju tek između 24. mjeseca ili kasnije. Kod neke djece dolazi do normalnog razvoja do otprilike 18. do 24. mjeseca, nakon čega dolazi do zastoja i gubitka ranije postignutog razvoja (Alexandri, Papailiou & Nikolaou, 2017).

Pored tendencije da imaju poteškoće u komunikaciji i socijalnoj interakciji, neka djeca mogu imati i drugačije načine učenja, kretanja ili interesovanja. Učenici iz spektra autizma često ne uspijevaju da razviju značajne socijalne odnose sa nastavnicima i vršnjacima. Ovo se dešava zbog poteškoća u komunikaciji (u nekim slučajevima uopšte ne koriste govor) i sklonosti ka problemima u ponašanju, koji mogu varirati od tantruma do samopovređivanja, agresije i uništavanja imovine (Bujas – Petković, 1995).

Primarna motivacija za ovaj rad proizlazi iz činjenice da učitelj, kao ključni akter u vaspitno-obrazovnom procesu, mora biti posebno posvećen planiranju aktivnosti koje će doprinijeti razvoju socijalne interakcije između djece iz spektra autizma i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. U tom kontekstu, učitelj treba pažljivo osmišljavati aktivnosti koje će doprinijeti stvaranju okruženja zasnovanog na prihvatanju i međusobnom uvažavanju. Kada se dijete osjeća poštovano i prihvaćeno, ono te emocije može prenijeti na druge, stvarajući time temelje za kvalitetnu socijalnu interakciju. Takođe, dijete mora imati prilike da kroz različite aktivnosti razvija svoje sposobnosti donošenja odluka, nezavisnosti i pregovaranja, u pažljivo nadgledanom okruženju koje učitelj kreira.

I TEORIJSKI DIO

1. AUTISTIČNI SPEKTAR POREMEĆAJA

Poremećaji iz spektra autizma su neurološki razvojni poremećaji, što znači da su uzrokovani abnormalnostima u načinu na koji mozak razvija i funkcionira. Postoji niz različitih poremećaja koji spadaju pod ovaj pojam, uključujući stanja koja su prethodno smatrana zasebnim, kao što su autizam i Aspergerov sindrom. Neki ljudi i dalje koriste termin "Aspergerov sindrom" (Bujas – Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Osobe sa poremećajima iz spektra autizma imaju problema u socijalnom ponašanju i komunikaciji sa drugim ljudima; sklone su da se upuštaju u usmjerena interesovanja i aktivnosti koje ponavljaju. U većini slučajeva, poremećaji iz spektra autizma postaju očigledni tokom prvih pet godina života osobe. Počinju u djetinjstvu i obično traju tokom adolescencije i odraslog doba. Globalno, 1 od 160 djece ima poremećaj iz spektra autizma, a češće se dijagnosticiraju kod dječaka nego kod djevojčica. Osobe sa poremećajem iz spektra autizma često imaju i druge poremećaje, uključujući epilepsiju, depresiju, anksioznost i poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću (ADHD) (Cahyo et al., 2021).

Svaka osoba sa poremećajem iz spektra autizma ima jedinstven obrazac ponašanja, ali postoje neka zajednička obilježja i simptomi:

- **Problemi u komunikaciji** (teškoće u korišćenju ili razumijevanju jezika), kao što su kašnjenje u razvoju govora i ograničen vokabular za njihov uzrast, ponavljanje skupa riječi ili fraza, fokusiranje pažnje i razgovora na nekoliko tematskih oblasti, monoton govor.
- **Teškoće u socijalnoj interakciji.** Ovo uključuje poteškoće u uspostavljanju prijateljstava i interakciji sa ljudima, teškoće u razumijevanju facijalnih izraza, teškoće u razumijevanju svojih i emocija drugih ljudi, izbjegavanje kontakta očima, ne odgovaranje kada ih zovu ili odbijanje da urade nešto kada ih zamole.
- **Repetitivna ponašanja i striktno pridržavanje rutina.** Ovo može uključivati ponavljajuće pokrete tijela kao što je mahanje rukama i ponavljanje pokreta sa predmetima, poput okretanja točkića igračke, izvođenje aktivnosti koje mogu izazvati

samopovređivanje, kao što su grickanje ili udaranje glavom, pridržavanje istih rutina svakog dana i teškoće u prilagođavanju čak i na manje promjene.

- **Osjetljivost na senzorne stimulanse.** Preosjetljivost ili nedostatak osjetljivosti na zvuke, svjetlost, dodir, ukuse, mirise, bol i druge stimulanse (Chung et al., 2015).

Tokom posljednje dvije decenije, opsežna istraživanja proučavala su da li postoji veza između vakcinacije u djetinjstvu i poremećaja iz spektra autizma. Rezultati tih istraživanja su jasni i jednoglasni: vakcine ne uzrokuju autizam (Chung et al., 2015). Čini se da su određeni geni koje dijete nasljeđuje od svojih roditelja povezani sa autističnim spektrom poremećaja. Poremećaji iz spektra autizma su prisutni u porodicama, i ako jedno dijete ima ovaj poremećaj, postoji veća vjerovatnoća da će i njihova braća i sestre imati isti poremećaj (De Bruin, Deppeler, Moore & Diamond, 2013).

Neki faktori iz okoline mogu doprinijeti razvoju poremećaja iz spektra autizma, kao što je rođenje prije vremena (prije 35. nedelje trudnoće), izlaganje alkoholu u materici, izlaganje određenim lijekovima (npr. natrijum valproat – koristi se u liječenju epilepsije) tokom trudnoće.

1.1. Dijagnostički kriterijumi

Osnovne karakteristike dijagnoze autističnog spektra poremećaja uključuju posmatranje odnosa i interakcije djeteta sa roditeljima i sa osobom koja nije poznata djetetu tokom nestrukturisanih i strukturisanih aktivnosti procjene, kao i detaljnu istoriju razvoja djeteta. Dijagnoza autističnog spektra poremećaja može se postaviti u bilo kojem uzrastu, ali najčešće se postavlja rano u djetinjstvu (Jang, Matson, 2015). Iako ne postoji univerzalni instrument za skrining, javni zdravstveni sistemi u različitim evropskim zemljama, kao što su Španija i Irska, imaju programe za identifikaciju djece sa poremećajem iz spektra autizma. Osjetljivost ovih metoda skrininga dovodi se u pitanje jer one ne uspijevaju da identifikuju većinu djece prije nego što njihovi roditelji već prijave odloženi razvoj (Maenner et al., 2014).

Uprkos nesuglasicama, postoji nekoliko standardizovanih alata za skrining koji omogućavaju dijagnozu autističnog spektra poremećaja u ranom uzrastu, od kojih mnogi fokusiraju na visokorizične osobe, na primjer, sa članom porodice koji je prethodno dijagnostikovano sa autističnim spektrom poremećaja.

Od 2013. godine, DSM-5 se koristi kao dijagnostički alat za autistični spektar poremećaja širom svijeta. Prema DSM-5, da bi dijete bilo dijagnostikovano sa autističnim spektrom

poremećaja, mora imati trajne deficite u tri oblasti socijalne komunikacije i interakcije: socijalno-emocionalna reciprocitet, razvijanje, razumijevanje i održavanje odnosa, i neverbalna komunikacija. Pored toga, najmanje dva od sljedeća četiri ponašanja treba da budu prisutna: infleksibilnost u promjenama rutine; restriktivni ili fiksirani interesi koji mogu biti abnormali u fokusu ili intenzitetu; hiporeaktivnost ili hiperaktivnost na senzorne podsticaje ili abnormalne fiksacije sa senzornim aspektima okruženja; i repetitivni pokreti, govor ili upotreba predmeta. Simptomi treba da budu prisutni od ranog razvoja (u nekim slučajevima simptomi mogu biti prikriveni u ranim fazama, a postati izraženi kasnije) i da uzrokuju klinički značajan poremećaj u funkcionisanju (Fleury et al., 2014).

DSM-5 prepoznaje da početak simptoma može nastati rano, ili da manifestacije autističnog spektra poremećaja možda neće biti prepoznate sve do kasnijeg uzrasta, pa čak i u odraslom životu. Pod domenom dijagnoza repetitivnog i restriktivnog ponašanja, ponašanje koje traži senzorne podsticaje, kao i hipersenzorne i hiposenzorne odgovore, sada su uključeni u DSM-5, u kontrastu sa prethodnim izdanjima. DSM-5 takođe omogućava dvostruke dijagnoze autističnog spektra poremećaja i drugih komorbiditeta kao što je ADHD (28% osoba sa spektrom autizma takođe ima ADHD) ili drugih koegzistentnih stanja kao što su psihijatrijski poremećaji (npr. anksioznost, depresija, agresivnost) ili genetski poremećaji (Lopes Pimentel & Miranda Fernandes, 2014).

1.2. Obilježja autističnog spektra poremećaja

Prvi znakovi i karakteristike autizma (poznatog i kao poremećaj autističnog spektra ili PAS) mogu se u velikoj mjeri razlikovati i pojaviti se u različitim vremenskim periodima. Neki ljudi sa poremećajem autističnog spektra pokazuju znakove već u prvim mjesecima života. Drugi ih ne pokazuju sve do mnogo kasnije.

Do 12 mjeseci života, znakovi autizma mogu uključivati:

- malo ili nimalo brbljanja;
- malo ili nimalo kontakta očima;
- veće interesovanje za predmete nego za ljude;
- čini se da ne čuju kada im se direktno obraća;
- igra sa igračkama na neuobičajen ili ograničen način;

- repetitivni pokreti prstima, rukama ili glavom;
- počinje da razvija jezičke vještine, ali zatim prestaje ili gubi te vještine.

Do druge godine života, znakovi takođe mogu uključivati:

- veoma specifično područje interesa;
- ograničeno ili nikakvo interesovanje za drugu djecu;
- problemi u ponašanju, kao što su samopovređivanje ili samoizolacija;
- ponavljanje riječi ili fraza, bez izgleda da ih razumiju;
- teškoće u recipročnim socijalnim interakcijama (kao što je igra sa sakrivanjem i traženjem);
- želja da stvari budu određeni način, kao što je stalno jedenje iste hrane (Erceg – Đuračić i Milačić, 2007).

Mogući znakovi autizma u bilo kojem uzrastu mogu uključivati:

- malo kontakta očima;
- specifične reakcije na:
 - svjetlost, ukuse, mirise, o zvuke,
 - boje, teksture;
 - veoma specifična interesovanja;
 - ponavljanje riječi ili fraza (eholalija);
 - repetitivna ponašanja, kao što je okretanje;
 - neverbalna komunikacija ili odloženi jezički razvoj;
 - intenzivne reakcije na male promjene u rutini ili okolini (Erceg – Đuračić i Milačić, 2007).

1.2.1. Komunikacija djece iz spektra autizma

Sposobnost djece iz autističnog spektra poremećaja da komuniciraju i koriste jezik zavisi od njihovog intelektualnog i socijalnog razvoja. Neka djeca iz spektra autizma možda neće moći da komuniciraju koristeći govor ili jezik, a neka mogu imati vrlo ograničene vještine govora. Druga mogu imati bogat vokabular i moći će da govore o specifičnim temama u velikim detaljima. Mnogi imaju problema sa značenjem i ritmom riječi i rečenica. Takođe, mogu biti nesposobni da razumiju govor tijela i značenja različitih tonova glasa. Ukupno, ove

poteškoće utiču na sposobnost djece iz spektra autizma da komuniciraju sa drugima, posebno sa vršnjacima (White, Keonig & Scahill, 2007).

Neki od obrazaca upotrebe jezika i ponašanja koji se često nalaze kod djece iz spektra autizma su:

- **Repetitivan jezik.** Često, djeca iz spektra autizma koja mogu da govore, izgovaraće stvari koje nemaju značenje ili nijesu povezane sa razgovorima koje vode sa drugima. Na primjer, dijete može ponavljati brojeve od jedan do pet tokom razgovora koji nije vezan za brojeve. Ili dijete može stalno ponavljati riječi koje je čulo—ovo stanje se naziva eholalija. Na primjer, dijete može odgovoriti na pitanje ponavljanjem istog pitanja. Neka djeca iz spektra autizma govore visokim ili pjevušćim glasom. Druga djeca mogu koristiti unaprijed pripremljene fraze za početak razgovora. Na primjer, dijete može reći "Moje ime je Tom", čak i kada razgovara sa prijateljima ili porodicom. Još neka djeca mogu ponavljati ono što čuju na televizijskim programima ili reklamama (Segall & Campbell, 2014).
- **Neujednačen razvoj jezika.** Mnoga djeca iz spektra autizma razvijaju neke jezičke i govorne vještine, ali ne do normalnog nivoa sposobnosti, i njihov napredak je obično neujednačen. Na primjer, mogu brzo razviti bogat vokabular u određenoj oblasti interesovanja. Mnoga djeca imaju dobru memoriju za informacije koje su tek čule ili vidjele (Golubović, 2004). Neka djeca mogu moći da čitaju riječi prije nego što navršu pet godina, ali možda neće razumjeti ono što su pročitale. Često ne odgovaraju na govor drugih i možda ne odgovaraju na svoje ime. Kao rezultat toga, ova djeca su ponekad pogrešno smatrana kao da imaju problem sa sluhom.
- **Loše neverbalne vještine u razgovoru.** Djeca iz spektra autizma često nijesu u stanju da koriste gestove kao što je pokazivanje na predmet da bi dali značenje svom govoru. Često izbjegavaju kontakt očima, što ih može učiniti nepristojnim, nezainteresovanim ili nepažljivim. Bez gestova ili drugih neverbalnih vještina koje poboljšavaju njihove govorne vještine, mnoga djeca iz spektra autizma postaju frustrirana pokušajem da izraze svoja osjećanja, misli i potrebe (Li, Su, Wang et al., 2023).

Komunikacija je jedna od najosnovnijih vještina koja se razvija u ranom djetinjstvu, kada djeca počinju da razumiju i procesuiraju svijet oko sebe i izražavaju svoje misli, ideje i osjećanja. Kada su govorne i jezičke vještine ograničene ili ometene, to može negativno uticati na socijalne i emocionalne aspekte djeteta. Djeca koja ne mogu da se jasno izraze ili da

procesuiraju svoje emocije mogu razviti izolaciju, napade bijesa ili probleme u ponašanju. Ako se ovo nastavi kako dijete raste, može dovesti do socijalnih i emocionalnih izazova. Na primjer, dijete koje muca može imati nizak nivo samopouzdanja, povlačenje ili ograničavanje interakcija sa vršnjacima iz straha od podsmijeha (Park & Chitiyo, 2011).

Moguće je da dijete zna šta želi da kaže, ali ne može da pretvori misli u pravilne rečenice, što dovodi do frustracije i bijesa. Prethodne studije o djeci iz spektra autizma pokazale su da su socijalni i emocionalni razvoj kod predškolske djece veoma uticajni za uspjeh u školi i budući uspjeh u životu (Monsen & Frederickson, 2014). Razvoj komunikacionih vještina usko je povezan sa jezičkim vještinama, koje na kraju utiču na sposobnost interakcije sa okruženjem kao dio socijalno-emocionalnog razvoja djeteta.

Školsko okruženje takođe može da se prilagodi kako bi podržalo djecu iz spektra autizma u komunikaciji, što će na kraju pomoći djeci da se socijalizuju sa vršnjacima i nastavnicima kao edukatorima. Važnost ovoga podržana je brojnim istraživanjima koja navode da poboljšanje socijalnih vještina može dovesti do smanjenja repetitivnih ponašanja. Smanjenje repetitivnih ponašanja povećava aktivnosti učenja i socijalna postignuća (Park & Chitiyo, 2011). Socijalne vještine kod djece iz spektra autizma direktno utiču na interakcije sa vršnjacima.

1.2.2. Socijalni deficit djece iz spektra autizma

Osim problema u komunikaciji, učenici iz spektra autizma mogu imati probleme u socijalnoj interakciji. Mogu imati poteškoće u započinjanju i održavanju prijateljstava, angažovanju u maštovitoj igri ili učešću u grupnim aktivnostima. Socijalne situacije koje uključuju dijeljenje, smjenjivanje redova ili saradnju mogu biti posebno izazovne za njih. Problemi u socijalnoj reciprocitetu i stvaranju značajnih veza mogu dovesti do osjećaja izolacije i isključenosti (Tsai, L. Y., & Ghazuddin, 2013).

Razumijevanje i tumačenje socijalnih signala osnovni su aspekt uspješnih socijalnih interakcija. Međutim, neki učenici iz spektra autizma često imaju poteškoća u prepoznavanju i tumačenju neverbalnih signala, kao što su facijalne ekspresije i ton glasa. Mogu imati problema u razumijevanju tuđih misli, osjećanja ili namjera, što može dovesti do nesporazuma (Ljubas i Žic Ralić, 2013).

Mnogi učenici iz spektra autizma razvijaju intenzivna interesovanja za specifične teme ili oblasti. Dok ova interesovanja mogu biti izvor motivacije i snage, ona mogu ograničiti socijalne interakcije ako postanu previše intenzivna ili ako se ne podudaraju sa interesovanjima vršnjaka. Poteškoće u angažovanju u recipročnim razgovorima ili pokazivanju interesa za teme razgovora drugih mogu uticati na socijalne odnose (Matson et al., 2012).

Djeca iz spektra autizma često se suočavaju sa velikim poteškoćama u socijalnoj interakciji, uključujući izazove u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, razumijevanju socijalnih signala, empatiji i pokazivanju repetitivnih ponašanja. Ove prepreke mogu uticati na njihovu sposobnost da formiraju i održavaju prijateljstva, učestvuju u grupnim aktivnostima i učestvuju u značajnim socijalnim interakcijama (Baker et al., 2019). Razumijevanje posljedica ovih poteškoća i kako one utiču na živote učenika iz spektra autizma pomaže učiteljima i stručnjacima da podrže socijalni razvoj i dobrobit ovih učenika.

1.2.3. Stereotipi i interesi djece iz spektra autizma

Repetitivna i restriktivna ponašanja još su jedan aspekt problema u socijalnoj interakciji kod djece sa spektrom autizma. Ova ponašanja mogu se manifestovati kao repetitivni pokreti (npr. mahanje rukama, ljuljanje tijela), pridržavanje strogih rutina ili intenzivna koncentracija na specifična interesovanja. Ova ponašanja mogu ometati socijalne interakcije, ograničavajući fleksibilnost, zajednička interesovanja ili angažovanje u aktivnostima sa vršnjacima (Brown, 1995).

Ograničeni, ponovljeni i stereotipni obrasci ponašanja jedan su od tri osnovna dijagnostička kriterijuma za autistični poremećaj i često su cilj bihevioralnih intervencija za djecu iz spektra autizma. Iako su osnovni uzroci stereotipnog ponašanja nepoznati, većina naučnika u ovoj oblasti vjeruje da ono predstavlja klasu operantnih ponašanja održanih kroz kontingencije pozitivnog ili negativnog pojačanja. Obimna istraživanja pružaju dokaze za senzornu funkciju stereotipnog ponašanja, prema kojoj se ponašanje održava automatskim pojačanjima (Hayes et al., 2021). Prema stručnoj literaturi društvene posljedice nijesu ključni faktor u održavanju stereotipnog ponašanja, zbog čega su se razvile bihevioralne intervencije koje pretpostavljaju da stereotipna ponašanja imaju predefinisane senzorne ili samostimulativne funkcije. Međutim, važno je napomenuti da stereotipija i samostimulativno ponašanje nijesu isto, iako se često povezuju.

2. ULOGA UČITELJA U RADU SA DJECOM IZ SPEKTRA AUTIZMA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE

Implementacija i uspjeh inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri zavise od učitelja, a posebno od njihovih interakcija sa učenicima. Interakcija učitelja i učenika pozitivno utiče na prilagođavanje učenika, njihovu angažovanost i opšte osjećanje prema školi, kada učitelji pokazuju entuzijazam u učenju, iskazuju interesovanje za učenike, upoznaju njihove interese i tretiraju ih kao jednake (Ruijs & Peetsma, 2009).

Među definisanim karakteristikama učenika iz spektra autizma su njihove poteškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama. Iako istraživanja pokazuju da učitelji imaju pozitivan stav prema inkluziji djece iz spektra autizma u redovno obrazovanje, kako roditelji, tako i učitelji, zabrinuti su zbog njihovih problema u socijalnim interakcijama i (ponekad) problema u ponašanju (Theresa Linder et al., 2022). Da bi pružili odgovarajuću, prilagođenu podršku učenicima iz spektra autizma u redovnom obrazovanju, učitelji su izrazili nekoliko potreba. Na primjer, učitelji osnovnih škola u studiji Dillon, Underwood & Freemantle (2016) naglasili su svoju potrebu za saradnjom sa drugim stručnjacima, dobijanjem sugestija za uputstva u učionici, poboljšanjem svog samopouzdanja u kontaktu sa učenicima iz spektra autizma, kao i potrebom za alatima za stimulisanje komunikacionih i socijalnih vještina ovih učenika.

Obrazovanje učenika iz spektra autizma može biti posebno izazovno kako za učitelje, tako i za učenike u redovnim srednjoškolskim učionicama. Za učenike iz spektra autizma, školsko okruženje često je bučno i neorganizovano, što njihovu svakodnevnicu čini stresnom i preplavljujućom. Dok u mlađim razredima uglavnom imaju jednog učitelja, u srednjoj školi se suočavaju s većim brojem učitelja, od kojih svaki ima različite metode podučavanja i lične karakteristike.

2.1. Kompetencije učitelja u radu sa djecom iz spektra autizma

Faktori koji utiču na to da nastavnici posjeduju znanje o poremećajima iz spektra autizma korisni su za pružanje adekvatnog socijalnog i obrazovnog okruženja u kojem su učenici iz spektra autizma. Stručnjaci posebno naglašavaju da nastavnici koji rade s učenicima iz spektra autizma treba da imaju znanje o etiologiji, specifičnim karakteristikama, procjeni i dijagnozi, individualnim razlikama u učenju koje se javljaju kod ovih učenika, socijalnim interakcijama, tretmanima, kao i određenim strategijama za ranu inkluziju u redovne sredine (Howlett & Richman, 2011).

Međutim, tradicionalno se smatralo da su najbolja okruženja za brigu i obrazovanje učenika s bilo kojom vrstom specijalnih potreba ona u kojima su prisutni stručnjaci, jer oni poznaju specifičnu podršku koja je potrebna. Potrebno je okončati ovakvo razmišljanje jer inkluzija utiče na sve nastavnike, a ne samo na stručnjake. S obzirom na situaciju, od suštinskog je značaja osnažiti nastavnike i naučiti ih komunikacionim i socijalnim vještinama, kao i načinima na koje se mogu nositi s problematičnim ponašanjima ili ispravljati negativne stavove prema učenicima iz spektra autizma, između ostalog (Garland, O'Rourke & Robertson, 2013).

Generalno, nastavnici (u svakom obrazovnom stadijumu i bez obzira na svoju specijalizaciju) treba da imaju profesionalnu i naučnu obuku o inkluzivnom obrazovanju. Znanje je relevantan prediktor sposobnosti nastavnika i njihove svijesti o pružanju inkluzivnih obrazovnih mogućnosti učenicima iz spektra autizma, pomažući im da lakše pristupe procesu ranog skeniranja i identifikacije.

Neka istraživanja su se fokusirala na početnu obuku budućih nastavnika kako bi ih pripremila za inkluzivni koncept obrazovanja ili su analizirala da li su nastavnici specijalizovani za poremećaje iz autističnog spektra ili za inkluzivno obrazovanje (Yaylaci & Miral, 2017). Druga istraživanja su se bavila potencijalnom povezanošću između iskustva i znanja ili pitanjem da li faza u kojoj nastavnici obavljaju svoj posao utiče na njihovo znanje o poremećajima iz spektra autizma (Yesmin, Obaidullah & Rahman, 2020).

2.2. Individualni rad sa djecom iz spektra autizma

Individualni oblik rada sa djecom iz spektra autizma veoma je važan za njihov razvoj, jer svako dijete ima jedinstvene potrebe i mogućnosti. Prilikom primjene individualnog oblika rada, potrebno je koristiti specifične strategije i tehnike kako bi se djeci pružila podrška u razvoju socijalnih, komunikacionih i drugih vještina.

Smatra se da je individualni oblik rada naročito značajan u razvoju sljedećih vještina i sposobnosti djece iz spektra autizma:

- **Razvoj komunikacionih vještina** – Jasno je da djeca iz spektra autizma imaju poteškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. U individualnom radu koriste se brojne strategije, kao što su:
 - učenje korak po korak – razvijanje sposobnosti za verbalnu komunikaciju počinje učenjem osnovnih riječi, a zatim prelazi na složenije izraze;
 - vizuelna pomagala – upotreba slika i simbola radi boljeg razumijevanja;
 - alternativni oblici komunikacije – upotreba metoda poput komunikacionih uređaja (Kaminsky & Dewey, 2002).
- **Razvijanje socijalnih vještina** – Djeca iz spektra autizma često imaju poteškoće u socijalnoj interakciji. Putem individualnog rada mogu se razvijati sljedeće vještine i sposobnosti:
 - vježbanje osnovnih socijalnih vještina, kao što su pozdravljanje, održavanje kontakta očima, izražavanje zahvalnosti i čekanje na red;
 - razumijevanje emocija – pružanje podrške djeci u prepoznavanju i reagovanju na emocije drugih, kao i razvijanje sposobnosti izražavanja vlastitih emocija (Sipić, 2013).
- **Ponašanje i emocionalna regulacija** – Djeca iz spektra autizma mogu imati poteškoće u regulaciji emocija i ponašanja, što može dovesti do izazovnih situacija. Zato se u radu sa djecom iz spektra autizma koriste:
 - tehnike smanjenja stresa – učenje metoda opuštanja, poput dubokog disanja;

- postavljanje jasnih granica i pravila – razvijanje strukture u okruženju kroz rutine koje pomažu djeci da se osjećaju sigurno (Sipić, 2013).
- **Razvoj vještina samopomoći** – Učenje vještina koje podstiču samostalnost kod djece u svakodnevnom životu, uključujući:
 - oblačenje, hranjenje i održavanje higijene – djeca postepeno usvajaju vještine potrebne za ličnu njegu;
 - organizaciju i planiranje – upotreba vizuelnih rasporeda za planiranje aktivnosti, kao i sticanje znanja o vremenskoj organizaciji.
- **Akadske vještine**
 U oblasti obrazovanja individualni rad može uključivati:
 - učenje čitanja, pisanja i matematike uz prilagođene metode i tehnike;
 - upotrebu strategija za olakšavanje učenja – u radu sa djecom iz spektra autizma mogu se koristiti aplikacije koje omogućavaju lakše praćenje nastavnih sadržaja (Sipić, 2013).
- **Povezivanje sa porodicom i zajednicom**
 - Uključivanje roditelja u proces pružanja pomoći i podrške.

Individualni rad sa djecom iz spektra autizma podrazumijeva pažljivo planiranje i prilagođavanje metoda i tehnika svakom djetetu. Korišćenjem specifičnih strategija za komunikaciju i razvoj socijalnih vještina, nastavnici mogu pomoći djeci iz spektra autizma da prevaziđu izazove i razviju sposobnosti koje će im omogućiti lakšu integraciju u društvo. Od ključnog je značaja da se napredak djeteta prati kontinuirano i da se pristupa fleksibilno.

2.3. Primjena IROP-a u radu sa djecom iz spektra autizma

Poremećaj iz autističnog spektra složeno je razvojno stanje koje se odlikuje izazovima u socijalnoj komunikaciji, repetitivnim ponašanjima i ograničenim interesovanjima. Ove karakteristike mogu uticati na to kako djeca s autizmom doživljavaju i učestvuju u obrazovnim okruženjima. Međutim, uz odgovarajuću podršku i prilagođavanja, učenici s autizmom mogu ostvariti svoj puni potencijal.

Individualizovani razvojno-obrazovni plan (IROP) ključni je alat za podršku učenicima s autizmom u školi. IROP je prilagođeni plan koji razvijaju nastavnici i stručnjaci kako bi se adresirale specifične potrebe i ciljevi učenika. Ključni elementi efikasnog IROP-a uključuju:

- **Personalizovane ciljeve:** Postavljanje realnih i ostvarivih akademskih, socijalnih i ponašajnih ciljeva koji su prilagođeni sposobnostima i potrebama učenika.
- **Prilagođavanja i modifikacije:** Promjene u učioničkom okruženju, metodama nastave i načinima ocjenjivanja kako bi se podržalo učenje učenika.
- **Redovno praćenje i evaluaciju:** Kontinuirano procjenjivanje napretka učenika i vršenje potrebnih prilagođavanja IROP-a kako bi se osiguralo da ostane efikasan (Linder & Schwab, 2020).

Podrška učenicima iz spektra autizma na njihovom obrazovnom putu zahtijeva sveobuhvatan i individualizovan pristup. Implementacijom personalizovanih obrazovnih planova, promocijom inkluzivnih praksi, stvaranjem prijateljskih okruženja i pružanjem podrške u komunikaciji, nastavnici mogu stvoriti obrazovni ambijent u kojem učenici iz spektra autizma mogu napredovati. Saradnja između škola i porodica dodatno poboljšava efikasnost ovih strategija, osiguravajući da svako dijete iz spektra autizma ima priliku za uspjeh i postizanje svog punog potencijala.

3. ULOGA UČITELJA U IMPLEMENTACIJI RAZNOVRSNIH STRATEGIJA ZA PODSTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE DJECE IZ SPEKTRA AUTIZMA SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE

Poremećaj iz autističnog spektra je stanje koje značajno utiče na komunikaciju, socijalnu interakciju, ponašanje, interese, sposobnosti u učenju i percepciju kod djece. Simptomi i sposobnosti razlikuju se među pojedincima, što može uticati na razvoj socijalnih vještina i izgradnju pozitivnih odnosa s vršnjacima. Kada se uče socijalne vještine djeci iz spektra autizma, uobičajene metode uključuju korišćenje vizuelnih pomagala, strukturisanu igru koja prikazuje odgovarajuće ponašanje i podsticanje pozitivnih interakcija (Hurley i saradnici, 2006).

Socijalne vještine su ključne za interakciju s drugima. One obuhvataju komunikaciju, empatiju, aktivno slušanje i prepoznavanje signala. Razvijanje socijalnih vještina poboljšava odnose, timski rad i opšti kvalitet života. Efikasne socijalne vještine pomažu pojedincima da se uspješno prilagođavaju situacijama i grade zdrave odnose s porodicom, prijateljima i kolegama. One promovišu saradnju i komunikaciju u grupnim okruženjima, a takođe pozitivno utiču na dobrobit, kako u ličnom, tako i u profesionalnom životu (Stošić, 2009).

Učenje socijalnih vještina djeci s poremećajem iz autističnog spektra može biti složen proces jer zahtijeva igru, rješavanje problema, socijalno-emocionalni razvoj i diskusiju. Potrebno je detaljno planiranje lekcija kako bi se utvrdilo koje vještine treba učiti, a neformalna procjena treba da se sprovede kako bi se potvrdio plan lekcije. Takođe, neophodni su standardizovani testovi.

Postoji mnoštvo strategija za socijalni rast koje uključuju vježbe igre, pohvale, igru uloga, grupe za obuku socijalnih vještina i ABA tretman. Da bi se podstakla socijalizacija djece iz spektra autizma, potrebno je razvijati vještine koje će im pomoći da napreduju u socijalnim okruženjima. Moraju se pronaći načini da se djeci pruži podrška u njihovim socijalnim interakcijama. Na primjer, neka djeca s PAS-om trebaju pomoć u uspostavljanju i održavanju značajnih odnosa, dok su drugoj djeci potrebne veće vještine za iniciranje razgovora s drugim ljudima.

Efektivna komunikacija je ključna za učenje i socijalnu interakciju. Mnogi učenici iz spektra autizma imaju različite načine komunikacije, pa je pružanje podrške u ovoj oblasti od suštinskog značaja. Strategije uključuju:

- **Alternativne metode komunikacije:** Korišćenje augmentativnih i alternativnih komunikacijskih alata, poput sistema za razmjenu slika, komunikacijskih aplikacija ili znakovnog jezika, može olakšati komunikaciju za nevokalne ili minimalno vokalne učenike.
- **Trening socijalnih vještina:** Implementacija programa za obuku socijalnih vještina može pomoći učenicima s autizmom da razviju vještine potrebne za uspješne interakcije s vršnjacima i odraslima.
- **Saradnja između škole i porodice:** Snažno partnerstvo između nastavnika i roditelja ključno je za uspjeh učenika iz spektra autizma. Redovna komunikacija i saradnja osiguravaju da se potrebe učenika dosljedno zadovoljavaju kako u školi, tako i kod kuće. Roditelji mogu pružiti vrijedne uvide u snage, izazove i preferencije svog djeteta, što može oblikovati efikasne obrazovne strategije (Hurley i saradnici, 2006).

3.1. Planiranje primjene raznovrsnih aktivnosti i strategija za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja

Socijalne vještine su verbalne i neverbalne komunikacijske sposobnosti koje se koriste za interakciju s drugima, u skladu s društvenim normama i konvencijama specifičnim za određeni kontekst. Neverbalne komunikacijske vještine obuhvataju govor tijela, facijalne ekspresije, držanje, bliskost, slušanje, kao i njegu i higijenu. Verbalne komunikacione vještine uključuju pozdravljanje, privlačenje pažnje, traženje pomoći, dijeljenje, naizmjenično pričanje, vođenje razgovora, rad u grupi, rješavanje problema i sklapanje prijateljstava.

Djeca koja imaju poteškoća u razvoju socijalnih vještina često nailaze na izazove u mnogim od ovih oblasti. Kada se djeca s poremećajem iz spektra autizma (PAS) suoče sa socijalnim zahtjevima koji nadilaze njihove sposobnosti, to može izazvati frustraciju koja se ispoljava kroz problematično ponašanje (Remschmidt, 2009).

Djeca s poremećajem iz autističnog spektra često se suočavaju s izazovima u socijalnim vještinama, naročito u razumijevanju socijalnih signala, socijalnog razmišljanja i socijalnog

razumijevanja. Kao rezultat toga, njihovi pokušaji socijalne interakcije mogu biti pogrešno shvaćeni od strane vršnjaka.

Bez razvijenih socijalnih vještina, dijete iz spektra autizma može iskusiti jedno ili više od sljedećeg:

- Manji broj pokušaja uspostavljanja socijalnih kontakata,
- Niže samopouzdanje,
- Socijalno odbacivanje,
- Neuspjeh u interakcijama,
- Socijalnu izolaciju,
- Anksioznost pri kontaktu s drugima,
- Negativnu sliku o sebi (nisko samopoštovanje i loše samovrednovanje),
- Nedostatak povjerenja,
- Povećan rizik od razvoja problema s mentalnim zdravljem (Nikolić i sar., 2000).

Socijalne vještine predstavljaju osnovu za uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa i prijateljstava, kao i za uspješnu integraciju u radnu sredinu. Stoga je ključno pružiti podršku djeci iz spektra autizma da nauče kako komunicirati s drugima na saradnički i produktivan način, bez obzira na uzrast. To je važan dio edukacije o samoupravljanju i životnim vještinama. Specifične strategije mogu biti primijenjene kako za mlađu, tako i za stariju djecu, uzimajući u obzir urođene snage svakog djeteta i njegove individualne sposobnosti (Sipić, 2013).

Kako mlađa djeca često imaju poteškoća u filtriranju stimulusa iz okruženja, važno je da vježbaju nove vještine u mirnim i kontrolisanim uslovima, kako bi im se povećale šanse za uspjeh i samopouzdanje u prirodnim situacijama. Na primjer, dijete se može učiti kako da hvata i baca loptu kroz individualne aktivnosti s učiteljem prije nego što se uvede u grupnu igru „Hvatanje“. Ili, dijete može prvo igrati popularnu igru „Memorija“ jedan na jedan, prije nego što se uključi u grupno igranje.

Ovi primjeri omogućavaju djeci iz spektra autizma da se fokusiraju na jednu vještinu u jednom trenutku, bez dodatnih ometanja. Kada, na primjer, dijete savlada hvatanje lopte, može se lakše koncentrisati na učenje socijalnih vještina potrebnih za interakciju u grupi. Ovakav

pristup smanjuje preopterećenje uzrokovano istovremenim učenjem više vještina, čime se umanjuje frustracija i rizik od izazovnog ponašanja.

Razumijevanje i prilagođavanje perspektivama drugih ključno je za uspješno funkcionisanje u svakom socijalnom okruženju. Iako djeca iz spektra autizma često imaju poteškoća u regulaciji emocija, sposobnost za empatiju može biti prisutna i razvijati se kao svaka druga vještina. Empatija se može podsticati učenjem djece da prepoznaju, imenuju i reaguju na emocije i osjećanja drugih, koristeći facijalne ekspresije, govor tijela i ton glasa.

Vještine empatije se često razvijaju kroz igru i svakodnevne socijalne interakcije, dok djeca i odrasli izražavaju različita raspoloženja i emocije (Bujas-Petković, 1995). Da bi se empatija učila na strukturisani način, mogu se koristiti scenariji iz svakodnevnog života djeteta. Na primjer, dijete se može učiti da prepozna tugu kod druge osobe posmatranjem spuštenog pogleda, povijenih ramena i tihog glasa. Sljedeći korak je podsticanje djeteta da razmišlja o perspektivama drugih kako bi razvilo svijest o njihovim osjećanjima (Golubović, 2004).

Složene socijalne vještine, poput rješavanja problema, pravilnog prihvatanja pobjede ili poraza u igri, te suočavanja s razočaranjem, najbolje je uvoditi kroz male korake prije primjene u stvarnim situacijama. Kroz igre uloga i simulaciju praktičnih scenarija, djetetu se pruža pozitivna i konstruktivna povratna informacija radi oblikovanja odgovarajućeg ponašanja. Takođe, mogu se koristiti diskretni znakovi, poput pokreta rukom koji signalizira da treba smanjiti glasnoću, kako bi se smanjila potreba za direktnim podsjećanjem u socijalnim situacijama.

Razvijanje socijalnih vještina ključno je za sposobnost svakog djeteta da gradi značajne odnose i stiče alate za buduću nezavisnost. Iako djeca iz spektra autizma često nailaze na izazove u učenju i primjeni ovih vještina, uz ciljane strategije i podršku, njihova sposobnost da napreduju u socijalnim okruženjima može se značajno unaprijediti u bilo kojem uzrastu (Golubović, 2004).

3.2. Strategije kooperativnog učenja kao okosnica kvalitetnu socijalnu interakciju djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja

U kontekstu inkluzije djece iz spektra autizma, faktori karakteristični za efikasne grupe uključuju pažljiv odabir vršnjaka tipično razvijenih, učenje socijalnih vještina kooperativnog učenja svim članovima grupe i nadgledanje funkcionisanja grupe tokom grupnog rada. Implementacija modela kooperativnog učenja koji promovišu međuzavisni rad i individualnu odgovornost dosljedno dovodi do povećanja socijalne i akademske angažovanosti. Istraživanje koje su sprovedi Antil i saradnici (1998), u svom pregledu kako je dvadeset i jedan učitelj implementirao kooperativno učenje, otkrilo je da mnogi učitelji nijesu implementirali osnovne elemente.

U okviru inkluzivnog obrazovanja, kooperativno učenje je jedna od najčešće preporučenih metoda nastave za pomoć inkluziji djece iz spektra autizma. Pronađena su samo prethodna empirijska istraživanja u kojima je kooperativno učenje implementirano specifično s djecom s poremećajem iz autističnog spektra (Segall i Campbell, 2014).

Kooperativno učenje je jedna od strategija koja se može koristiti za strukturiranje aktivnosti učenja koje podstiču učenike na značajnu interakciju. Učenici se dijele u male grupe, čiji članovi sarađuju na projektima, dovršavanju zadataka ili vježbanju vještina. Važni elementi za uspješnu implementaciju kooperativnog učenja uključuju grupisanje učenika različitih sposobnosti, dodjeljivanje zadataka koji zahtijevaju interakciju među učenicima, nadgledanje od strane učitelja, podučavanje vještinama saradnje, kao i individualnu i grupnu odgovornost za postizanje grupnih ciljeva (Tateyama-Sniezek, 1990).

Kooperativno učenje u inkluzivnim časovima fizičkog vaspitanja preporučeno je kao posebno pogodno za integraciju djece iz spektra autizma. Fizičke aktivnosti mogu se strukturirati za male grupe i zahtijevati doprinos svakog člana ka grupnom cilju; socijalne interakcije mogu se prirodno uklopiti u ove aktivnosti. Empirijske studije fizičkih aktivnosti podržanih od strane vršnjaka u inkluzivnim časovima fizičkog vaspitanja, međutim, su ograničene (Segall i Campbell, 2014).

Djeca dijagnostikovana s poremećajem iz autističnog spektra pokazuju značajna oštećenja u socijalnoj interakciji i komunikaciji. Stoga socijalne koristi koje kooperativno učenje može donijeti ukazuju na njegovu moguću prikladnost kao strategiju za olakšavanje

inkluzije učenika s autizmom. Međutim, malo je istraživanja koja su procjenjivala primjenu kooperativnog učenja s djecom iz spektra autizma. Murphy i saradnici (2004) izvještavaju da je kooperativno učenje dovelo do značajnog povećanja socijalne angažovanosti, ali nije dovelo do povećanja angažovanosti na zadacima. Međutim, broj sesija kooperativnog učenja u ovom istraživanju bio je nizak, te nijesu mogli biti doneseni čvrsti zaključci.

3.3. Vršnjačko podučavanje kao strategija u kontekstu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja

Uključivanje učenika sa poremećajem iz autističnog spektra u vaspitno-obrazovne ustanove postaje uobičajena praksa. Međutim, većina praksi fokusira se na povećanje socijalnih vještina, iako učenici takođe imaju poteškoće u akademskim oblastima. Potrebne su strategije koje adresiraju kako socijalne, tako i akademske deficite vještina, koje su zasnovane na dokazima i lako se primjenjuju u učionici. Intervencije koje koriste vršnjake imaju dokaze koji podržavaju njihovu upotrebu u promovisanju socijalnog i akademskog promjena ponašanja, a socijalno su validne i ekonomične (Hurley et al., 2006).

Plan podrške vršnjaka je pojedinačno dizajniran kako bi se promovisalo socijalno i akademsko postignuće i postavili individualizovani ciljevi učenika na osnovu njihovih potreba. Nastavnici sarađuju sa drugim školskim profesionalcima u izradi plana podrške vršnjaka. Plan podrške vršnjaka opisuje individualni cilj učenika, kao i specifične načine na koje vršnjaci mogu pružiti podršku u različitim vrstama učioničkih aktivnosti. Planovi mogu uključivati socijalnu podršku, kao što je modelovanje odgovarajućih socijalnih vještina ili podsticanje učenika da razgovara sa vršnjacima, kao i akademsku podršku. Akademska podrška uključuje podsticanje i pohvalu angažovanja i učešća, pomoć u zadacima u učionici, razmišljanje, pisanje, diskutovanje, usmjeravanje ili zajednički rad na zadacima (Hurley et al., 2006). Individualizovani plan je prilagođen potrebama svakog učenika i definiše uloge kako odraslih koji olakšavaju, tako i ponašanja vršnjaka koji pružaju podršku. Vršnjaci koji su odabrani da budu dio intervencije trebali bi posjedovati ključne karakteristike:

- Vršnjaci bi trebali biti sličnog uzrasta i, ako je moguće, dijeliti slična interesovanja sa učnikom;
- Vršnjaci bi trebali biti motivisani za učešće. Vršnjaci koji volontiraju biće više angažovani u procesu i odgovorniji prema strategijama nego oni koji nijesu motivisani.

- Vršnjaci bi trebali posjedovati jake socijalne i komunikacione vještine. Na primjer, otvorena osoba koja je sposobna da učestvuje u uspješnim socijalnim interakcijama sa različitim ljudima bila bi bolji partner za intervenciju od vršnjaka koji je stidljiv i preferira da se drži po strani.
- Vršnjaci bi trebali biti pouzdani. Pouzdanost je važna kako za vršnjaka, tako i za učenika iz spektra autizma (Stipić, 2013).

Djeca iz spektra autizma često imaju poteškoće u socijalnim vještinama, koje su ključne za izgradnju odnosa i efikasnu komunikaciju. Kroz redovnu interakciju sa vršnjacima, djeca iz spektra autizma mogu poboljšati svoje verbalne i neverbalne komunikacione vještine. Ova interakcija im pomaže da nauče kako da izraze svoje potrebe i razumiju druge, što su esencijalne vještine za svakodnevni život.

II ISTRAŽIVAČKI DIO

1.1. Problem i predmet istraživanja

Mnoga djeca sa spektrom autizma trebaju pomoć u učenju kako da se ponašaju u različitim društvenim situacijama. Često imaju želju za interakcijom s drugima, ali možda ne znaju kako da se uključe u društvo ili ih sama pomisao na nova iskustva može preplaviti. Razvijanje socijalnih vještina kroz vježbu može pomoći u boljem uključivanju u zajednicu i doprinijeti pozitivnim ishodima. Društvene vještine su pravila, običaji i sposobnosti koje upravljaju našim interakcijama s drugim ljudima i svijetom oko nas. Generalno, ljudi obično "prihvataju" društvene vještine na isti način na koji uče jezičke vještine: prirodno i lako. Vremenom izgrađuju društvenu "mapu" kako se ponašati u različitim situacijama i s drugim ljudima.

Problem istraživanja je sagledavanje i procjenjivanje uloge učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

Predmet istraživanja je uloga učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja glasi:

- Utvrditi da li učitelji implementiraju raznovrsne strategije (kooperativno učenje, vršnjačka edukacija) u kontekstu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

U skladu sa ciljem, istraživački zadaci su formulisani na sljedeći način:

- Utvrditi da li učitelji planiraju implementaciju strategija kooperativnog učenja u cilju podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi da li učitelji implementiraju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi da li učitelji planiraju implementaciju igara i sličnih formi aktivnosti u cilju

podsticanja socijalne interakcije spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

- Utvrditi stavove djece tipičnog razvoja prema ostvarivanju socijalne interakcije sa djecom iz spektra autizma u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

1.3. Istraživačke hipoteze

U skladu sa ciljem istraživanja, glavnu hipotezu možemo definisati na sljedeći način: Pretpostavlja se da učitelji implementiraju raznovrsne strategije (kooperativno učenje, vršnjačka edukacija) u kontekstu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

Na osnovu definisane glavne hipoteze formulisali smo sporedne hipoteze na sljedeći način:

- Pretpostavlja se da učitelji planiraju implementaciju strategija kooperativnog učenja u cilju podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da učitelji implementiraju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja učitelji planiraju implementaciju igara i sličnih formi aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se djeca tipičnog razvoja imaju pozitivne stavove prema ostvarivanju socijalne interakcije sa djecom iz spektra autizma u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metoda teorijske analize bila je korišćena za definisanje problema, predmeta, ciljeva, istraživačkih zadataka i hipoteza. Deskriptivna metoda omogućila je analizu uloge učitelja u podsticanju socijalne interakcije između djece iz spektra autizma i vršnjaka tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

Za verifikaciju prve tri sporedne hipoteze bio je primenjen anketni upitnik za učitelje, koji je sadržao 20 pitanja različitih tipova: zatvorenih, kombinovanih i otvorenih. U cilju testiranja četvrte sporedne hipoteze, bila je primenjena sociometrijska tehnika kako bi se istraženi stavovi djece tipičnog razvoja prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima iz spektra autizma.

1.5. Uzorak ispitanika

Istraživanje smo sprovedi na uzorku od 120 učitelja koji nastavni proces izvode u osnovnim školama u Nikšiću, Podgorici, Tivtu i Kotoru. Uzorak je činilo 24 učenika.

Tabela 1 – Uzorak istaživanja

Opština	Naziv škole	Broj učitelja	Broj učenika
Podgorica	OŠ „Dr Dragiša Ivanović”	22	24
Podgorica	OŠ „21. maj”	15	/
Podgorica	OŠ „Pavle Rovinski”	12	/
Podgorica	OŠ „Maksim Gorki”	25	/
Podgorica	OŠ „Štampar Makarije”	14	/
Nikšić	OŠ „Luka Simonović”	5	/
Nikšić	OŠ „Mileva Lajović-Lalatović”	3	/
Kotor	OŠ „Njegoš”	4	/
Tivat	OŠ „Drago Milović”	20	/
Ukupno	9	120	24

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

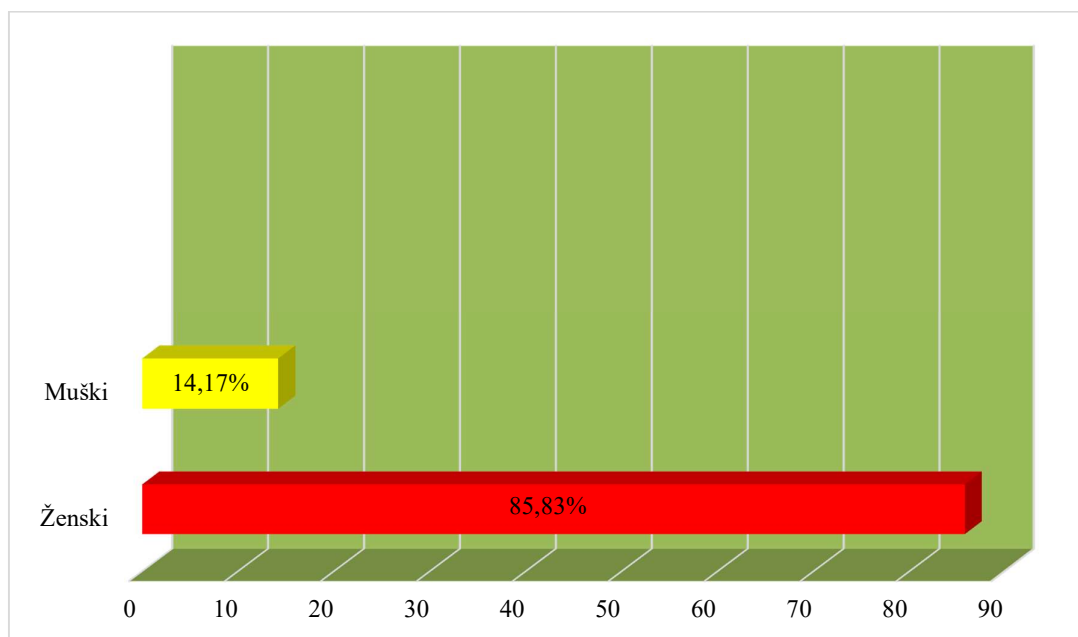
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja

1. Polna struktura

Tabela 2 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 1

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Muški	17	14,17%
Ženski	103	85,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 1 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 1



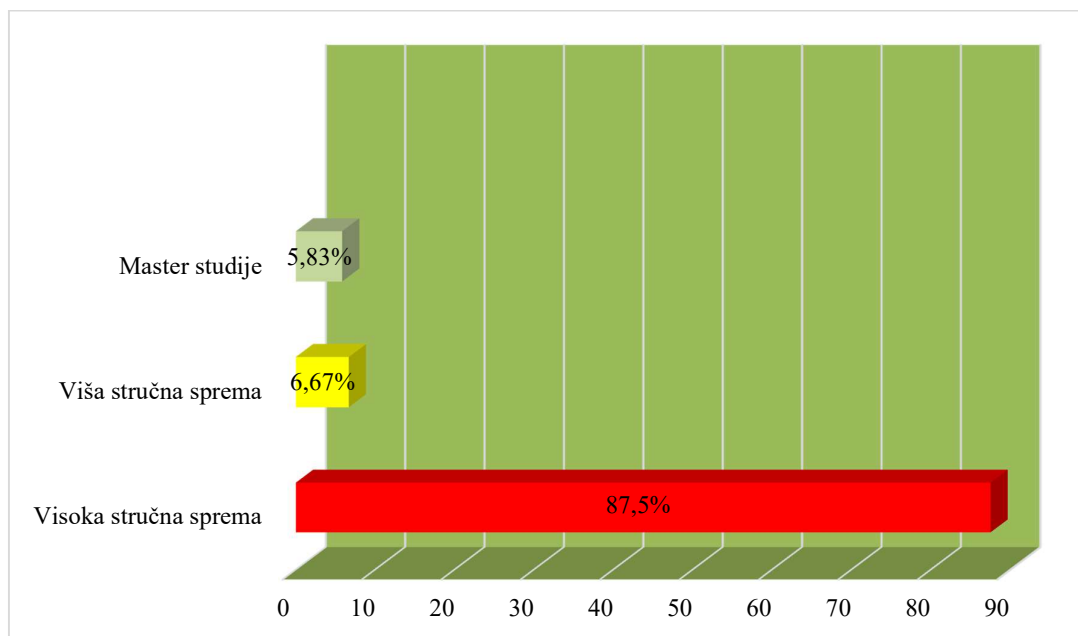
Od ukupno 120 učitelja koji su odgovarali na prvo pitanje, značajna većina su žene (103 učiteljice, što čini 85,83%), dok je manji broj muškaraca (17 učitelja, odnosno 14,17%). Ovaj nesrazmjer može ukazivati na veću zastupljenost žena u obrazovnom sektoru, što je često karakteristično za prosvjetu, posebno u osnovnim školama.

2. Stručna sprema učitelja

Tabela 3 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 2

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Visoka stručna sprema	105	87,5%
Viša stručna sprema	8	6,67%
Master studije	7	5,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 2 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 2



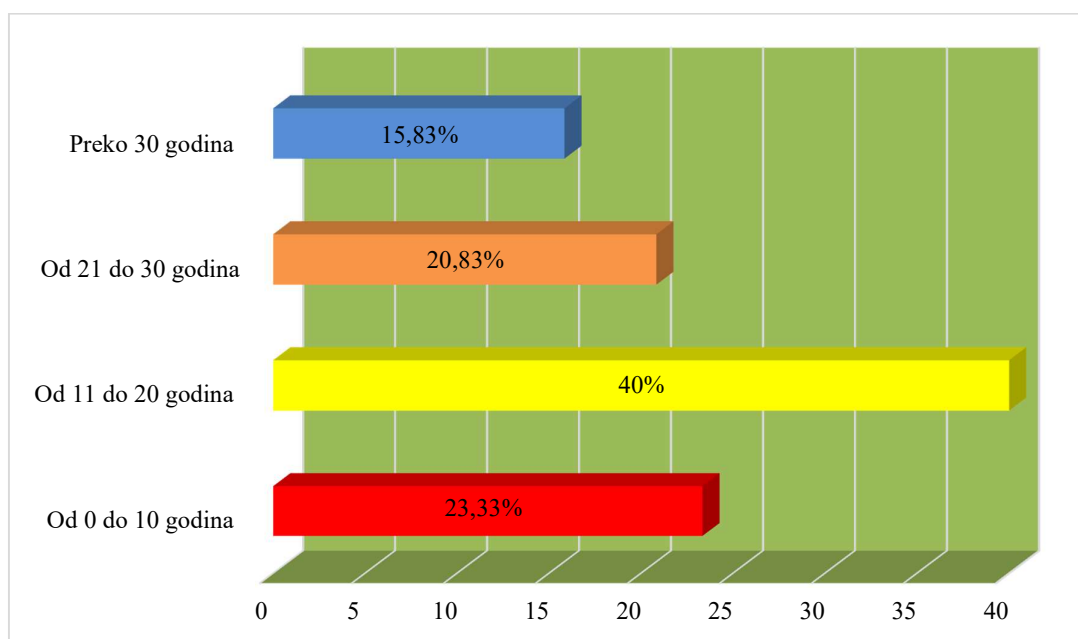
Na osnovu podataka iz tabele 3 i histograma 2, većina učitelja posjeduje visoku stručnu sprema (87,5%), što ukazuje na visok nivo obrazovanja među ispitanicima. Ovo je u skladu s očekivanjima za profesiju koja zahtijeva solidnu akademsku osnovu i kvalifikacije kako bi se osigurala kvalitetna nastava. Manji procenat učitelja ima višu stručnu sprema (6,67%), što može biti rezultat starijeg obrazovnog sistema u kojem je viša stručna sprema bila dovoljan uslov za rad u obrazovanju. Zanimljivo je da određeni broj učitelja ima završene master studije (5,83%), što ukazuje na tendenciju ka daljoj profesionalizaciji i specijalizaciji u prosvjeti.

3. Godine radnog staža učitelja

Tabela 4 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 3

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Od 0 do 10 godina	28	23,33%
Od 11 do 20 godina	48	40%
Od 21 do 30 godina	25	20,83%
Preko 30 godina	19	15,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 3 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 3



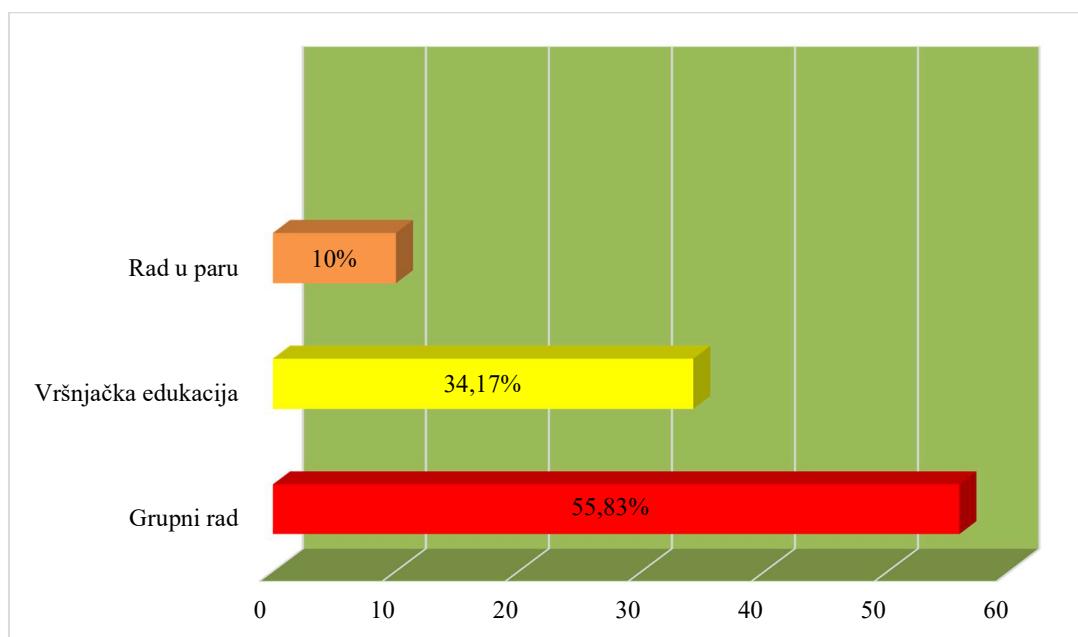
Na osnovu podataka, većina učitelja ima radno iskustvo između 11 i 20 godina, što čini 40% ukupnog uzorka (48 učitelja). Ovo ukazuje na značajno prisustvo srednje iskusnih kadrova u populaciji ispitanika. Sljedeća najzastupljenija kategorija su učitelji s manjim radnim iskustvom, od 0 do 10 godina, koji čine 23,33% uzorka (28 učitelja). Ovo ukazuje na dobar procenat mlađeg kadra, što može biti značajno za osvežavanje obrazovnog sistema novim metodologijama i energijom. Grupa s iskustvom od 21 do 30 godina obuhvata 20,83% ispitanika (25 učitelja), dok najmanje učitelja pripada grupi s preko 30 godina radnog iskustva, koja čini 15,83% (19 učitelja).

4. Koje strategije kooperativnog učenja trenutno koristite ili planirate koristiti za podsticanje socijalne interakcije učenika sa autizmom i njihovih vršnjaka?

Tabela 5 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 4

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Grupni rad	67	55,83%
Vršnjačka edukacija	41	34,17%
Rad u paru	12	10%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 4 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 4



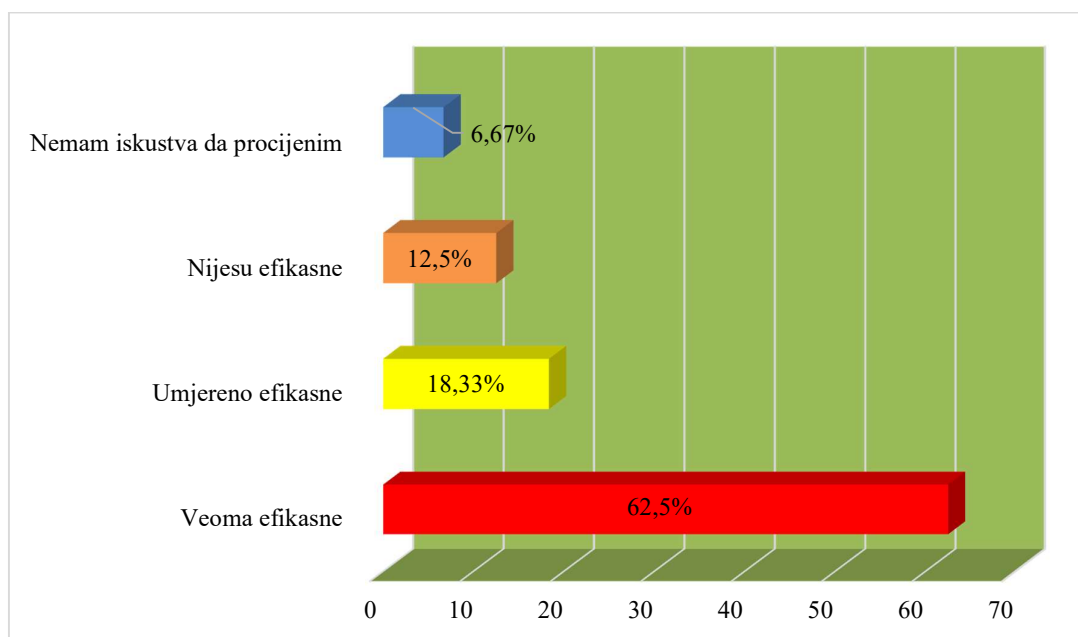
Prema podacima, najveći procenat učitelja, njih 55,83% (67 učitelja), koristi ili planira koristiti grupni rad kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije učenika sa autizmom i njihovih vršnjaka. Ovaj rezultat ukazuje na prepoznatu vrednost grupnog rada kao metode koja pruža priliku za intenzivnu interakciju između učenika u inkluzivnom okruženju. Druga najzastupljenija strategija je vršnjačka edukacija, koju koristi 34,17% (41 učitelj). Ovaj pristup naglašava značaj međusobne podrške i učenja kroz saradnju, gde učenici tipičnog razvoja igraju ulogu modela ponašanja i pružaju socijalnu podršku vršnjacima sa autizmom.

5. Kako procjenjujete efikasnost strategija kooperativnog učenja u razvijanju socijalnih vještina kod djece iz spektra autizma u okviru inkluzivnih učionica?

Tabela 6 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 5

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Veoma efikasne	75	62,5%
Umjereno efikasne	22	18,33%
Nijesu efikasne	15	12,5%
Nemam iskustva da procijenim	8	6,67%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 5 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 5



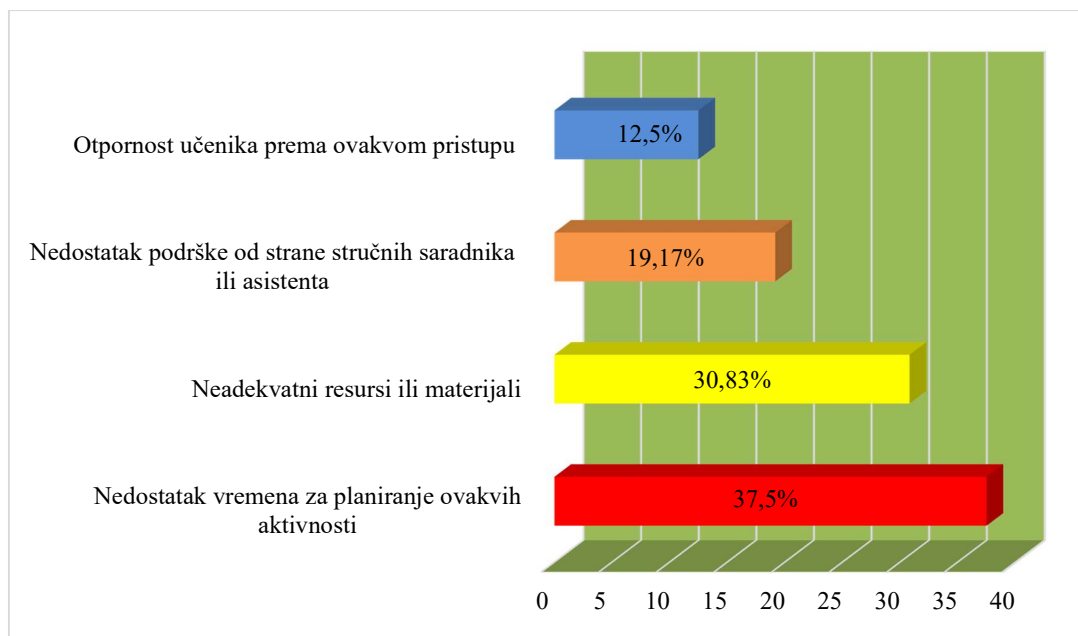
Prema odgovorima učitelja, većina smatra da su strategije kooperativnog učenja veoma efikasne za razvoj socijalnih vještina kod djece iz spektra autizma, što ukazuje na prepoznavanje važnosti inkluzivnih obrazovnih metoda. Međutim, manji broj učitelja izražava umjereno poverenje u efikasnost ovih strategija ili smatra da one nisu efikasne, što može ukazivati na potrebu za dodatnom obukom ili specifičnijim pristupima u implementaciji.

6. Koje izazove očekujete ili ste već iskusili pri implementaciji kooperativnog učenja u radu sa djecom iz spektra autizma i njihovim vršnjacima tipičnog razvoja?

Tabela 7 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 6

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Nedostatak vremena za planiranje ovakvih aktivnosti	45	37,5%
Neadekvatni resursi ili materijali	37	30,83%
Nedostatak podrške od strane stručnih saradnika ili asistenta	23	19,17%
Otpornost učenika ili roditelja prema takvom pristupu	15	12,5%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 6 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 6



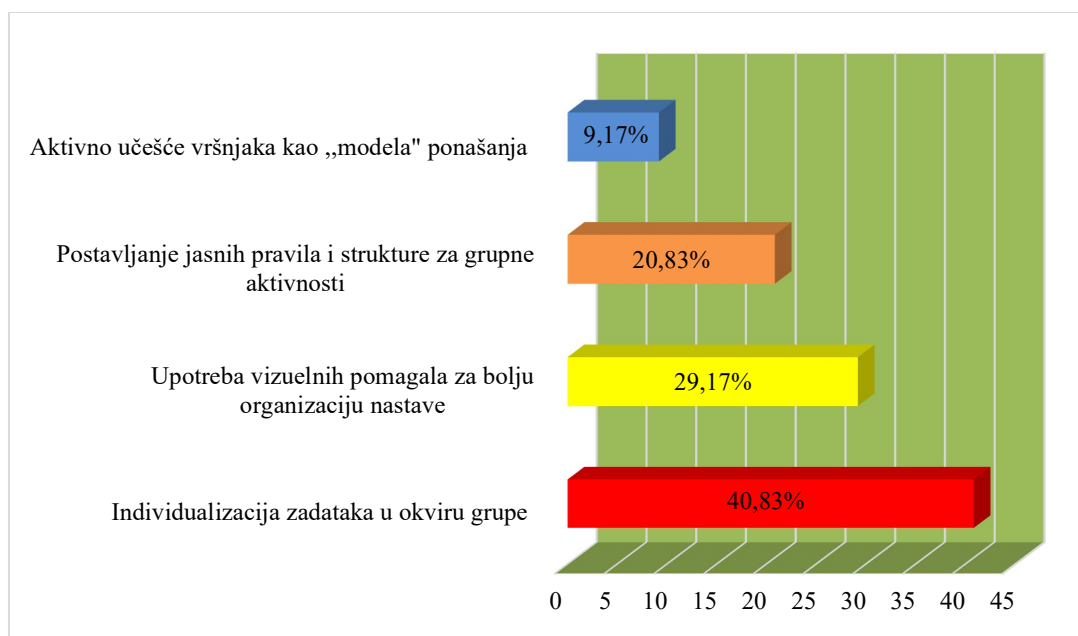
Najveći broj učitelja smatra da im nedostatak vremena za temeljno planiranje aktivnosti predstavlja značajnu prepreku. Ovo ukazuje na potrebu za većom fleksibilnošću u rasporedu i mogućnostima za detaljno pripremanje specifičnih aktivnosti. Više od trećine učitelja suočava se s izazovima u vezi s dostupnošću resursa i materijala potrebnih za učinkovitu implementaciju kooperativnog učenja.

7. Na koji način prilagođavate aktivnosti kooperativnog učenja kako biste obezbijedili učešće i inkluziju učenika iz spektra autizma?

Tabela 8 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 7

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Individualizacija zadataka u okviru grupe	49	40,83%
Upotreba vizuelnih pomagala za bolju organizaciju nastave	35	29,17%
Postavljanje jasnih pravila i strukture za grupne aktivnosti	25	20,83%
Aktivno učešće vršnjaka kao "modela" ponašanja	11	9,17%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 7 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 7



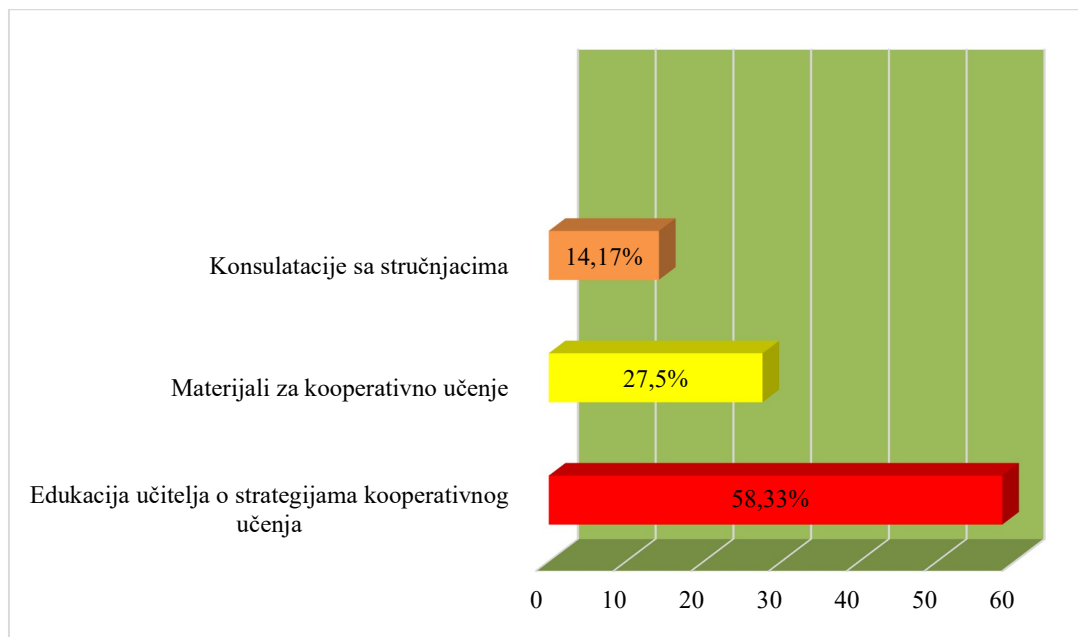
Individualizacija zadataka u okviru grupe je najčešće korišćena strategija, s 40,83% odgovora. Ovaj pristup omogućava da se zadaci prilagode specifičnim potrebama svakog učenika, što je od ključne važnosti za djecu sa autizmom, jer omogućava im da učestvuju u grupnim aktivnostima na način koji odgovara njihovim sposobnostima.

8. Kakvu podršku (stručnu, resursnu ili tehničku) smatrate ključnom za uspješnu implementaciju kooperativnog učenja u cilju razvijanja socijalne interakcije između učenika?

Tabela 9 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 8

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Edukacija učitelja o strategijama kooperativnog učenja	70	58,33%
Materijali za kooperativno učenje	33	27,5%
Konsultacije sa stručnjacima	17	14,17%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 8 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 8



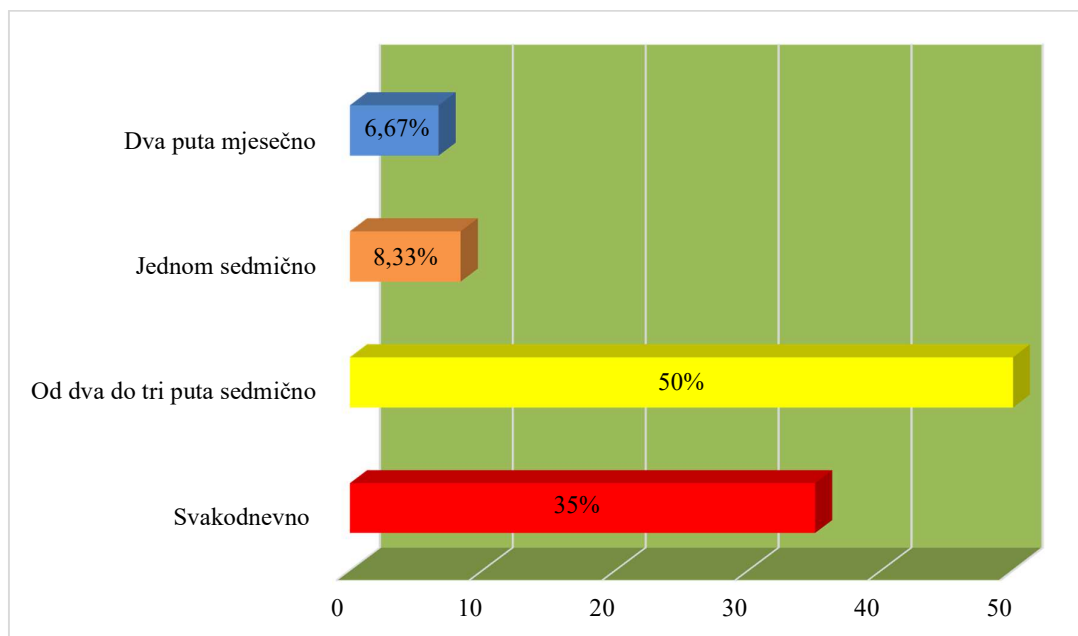
Najveći procenat učitelja (58,33%) ističe da je edukacija učitelja o strategijama kooperativnog učenja ključna za uspjeh. Ovo ukazuje da učitelji prepoznaju potrebu za kontinuiranim obrazovanjem i obukom, kako bi se osigurala efikasna primjena kooperativnih metoda u učionici, posebno kada se radi sa učenicima iz spektra autizma. Društveni resursi, kao što su materijali za kooperativno učenje, ocjenjuju 27,5% učitelja kao važnu podršku. Ovo ukazuje na to da, osim obrazovanja i obuke učitelja, postoji i potreba za obezbjeđivanjem adekvatnih resursa, koji bi olakšali implementaciju kooperativnog učenja i obogatili nastavni proces.

9. Da li implementirate vršnjačko podučavanje u radu sa učenicima iz spektra autizma?

Tabela 10 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 9

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Svakodnevno	42	35%
Od dva do tri puta sedmično	60	50%
Jednom sedmično	10	8,33%
Dva puta mjesečno	8	6,67%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 9 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 9



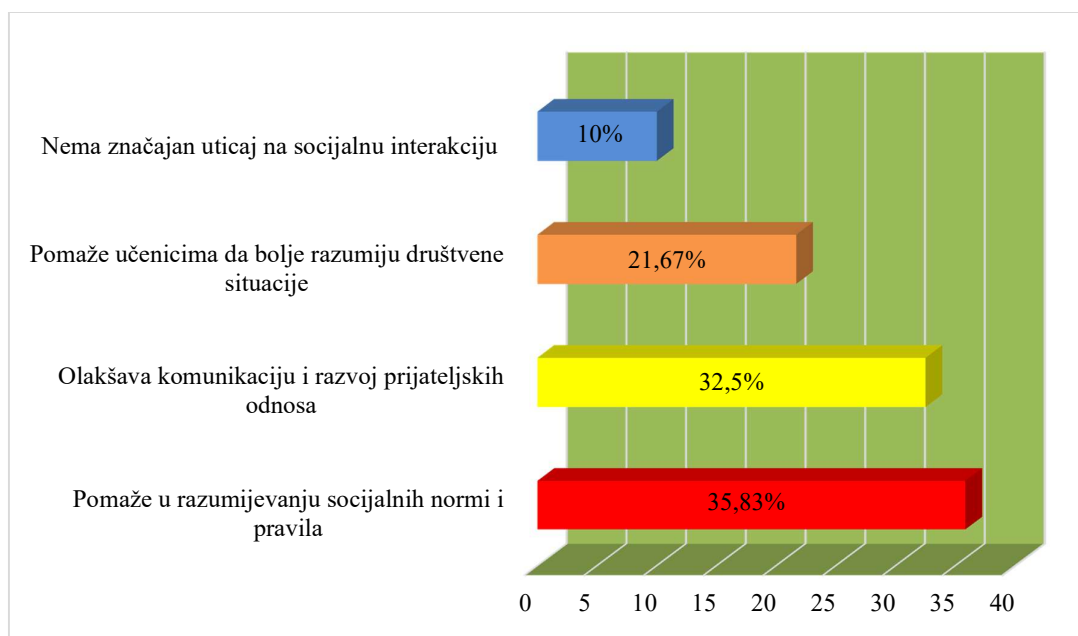
Na osnovu podataka, najviše učitelja (50%) implementira vršnjačko podučavanje sa učenicima iz spektra autizma od dva do tri puta sedmično. Ovo ukazuje na to da je vršnjačko podučavanje postalo važan alat u učionici, koji učitelji koriste u redovnim intervalima, omogućujući time bolju socijalizaciju i podršku učenicima sa autizmom. Drugi najveći broj učitelja (35%) implementira ovu strategiju svakodnevno, što pokazuje da postoji veliki broj nastavnika koji smatraju vršnjačko podučavanje ključnim za svakodnevni rad i integraciju učenika sa autizmom u vaspitno-obrazovni proces.

10. Kako vršnjačko podučavanje doprinosi socijalnoj interakciji između učenika iz spektra autizma i njihovih vršnjaka?

Tabela 11 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 10

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Pomaže u razumijevanju socijalnih normi i pravila	43	35,83%
Olakšava komunikaciju i razvoj prijateljskih odnosa	39	32,5%
Pomaže učenicima da bolje razumiju društvene situacije	26	21,67%
Nema značajan uticaj na socijalnu interakciju	12	10%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 10 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 10



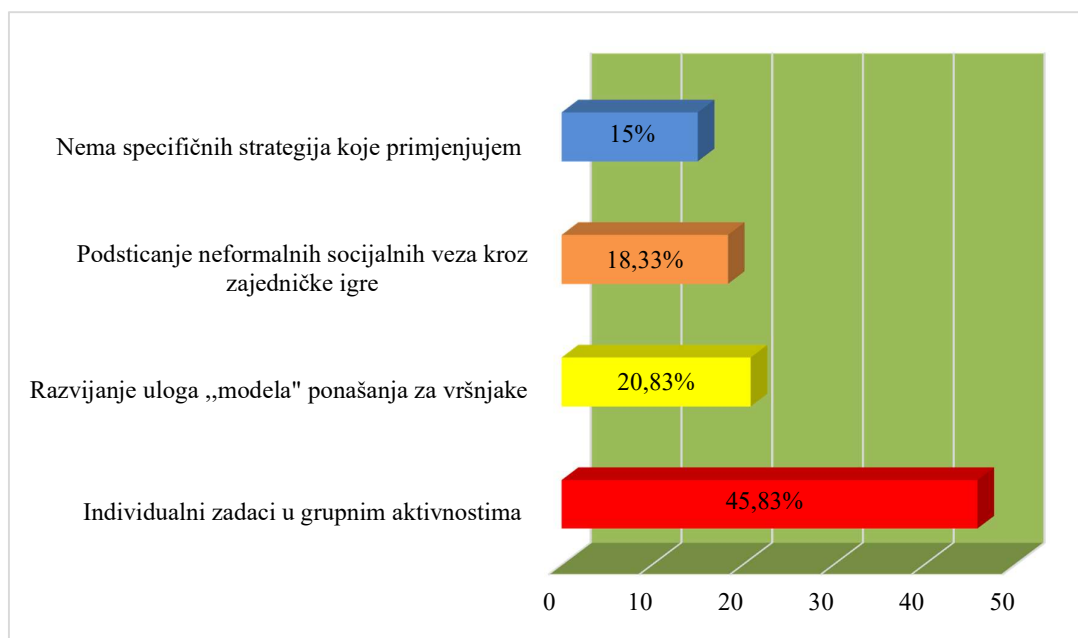
Najveći broj učitelja (35,83%) smatra da vršnjačko podučavanje pomaže učenicima sa autizmom da bolje razumiju socijalne norme i pravila. Ovo ukazuje na značaj vršnjačkog podučavanja u podučavanju socijalnih vještina i ponašanja koja su ključna za integraciju u društvene grupe. Blizu trećine učitelja (32,5%) smatra da vršnjačko podučavanje olakšava komunikaciju i pomaže u razvoju prijateljskih odnosa među učenicima.

11. Koje strategije primjenjujete prilikom vršnjačkog podučavanja učenika iz spektra autizma?

Tabela 12 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 11

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Individualni zadaci u grupnim aktivnostima	55	45,83%
Razvijanje uloga „modela“ ponašanja za vršnjake	25	20,83%
Podsticanje neformalnih socijalnih veza kroz zajedničke igre	22	18,33%
Nema specifičnih strategija koje primjenjujem	18	15%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 11 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 11



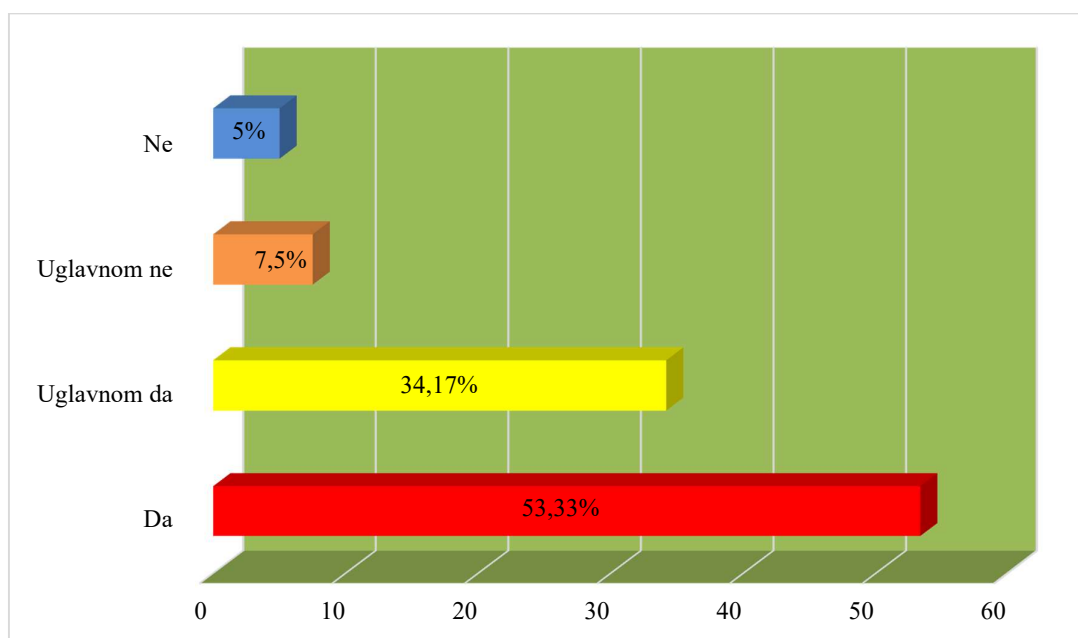
Prema podacima, većina učitelja (45,83%) primjenjuje individualne zadatke u grupnim aktivnostima kao strategiju vršnjačkog podučavanja učenika iz spektra autizma. Ova strategija se pokazala kao najčešće korišćena, jer omogućava učenicima da rade u grupama, ali uz zadatke koji su prilagođeni njihovim potrebama, čime se osigurava aktivno učešće svih učenika.

12. Da li primjenjujete specijalizovane metode za podučavanje učenika iz spektra autizma tokom vršnjačkog podučavanja?

Tabela 13 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 12

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Da	64	53,33%
Uglavnom da	41	34,17%
Uglavnom ne	9	7,5%
Ne	6	5%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 12 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 12



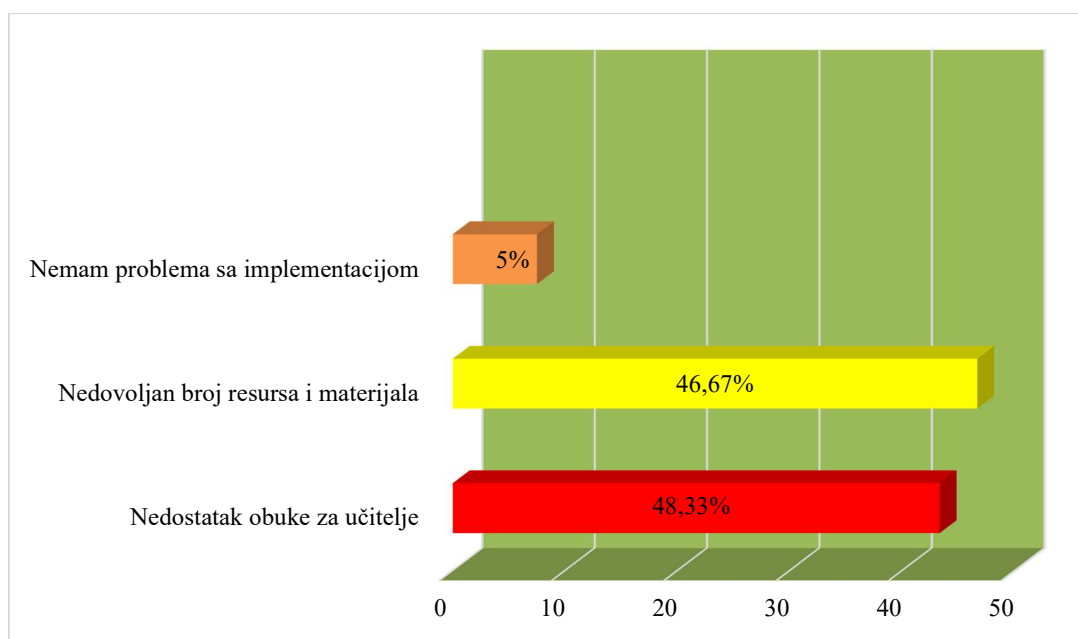
Na pitanje o primjeni specijalizovanih metoda za podučavanje učenika iz spektra autizma tokom vršnjačkog podučavanja, rezultati pokazuju da većina učitelja (53,33%) koristi specijalizovane metode. Ovaj odgovor ukazuje na to da su učitelji svjesni značaja specifičnih strategija u radu sa učenicima iz spektra autizma i da nastoje primijeniti metode koje podržavaju njihov razvoj i inkluziju u učionici. Dobar procenat učitelja (34,17%) odgovara sa „uglavnom da“, što znači da u većini slučajeva koriste specijalizovane metode, ali možda ne u svakom trenutku ili za sve aktivnosti. Ovaj odgovor ukazuje na to da postoji djelimična primjena specijalizovanih tehnika, ali i mogućnost za poboljšanje u dosljednoj primjeni.

13. Sa kojim poteškoćama se susrijeće prilikom implementacije vršnjačkog podučavanja u radu sa učenicima iz spektra autizma?

Tabela 14 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 13

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Nedostatak obuke za učitelje	58	48,33%
Nedovoljan broj resursa i materijala	56	46,67%
Nemam problema sa implementacijom	6	5%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 13 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 13



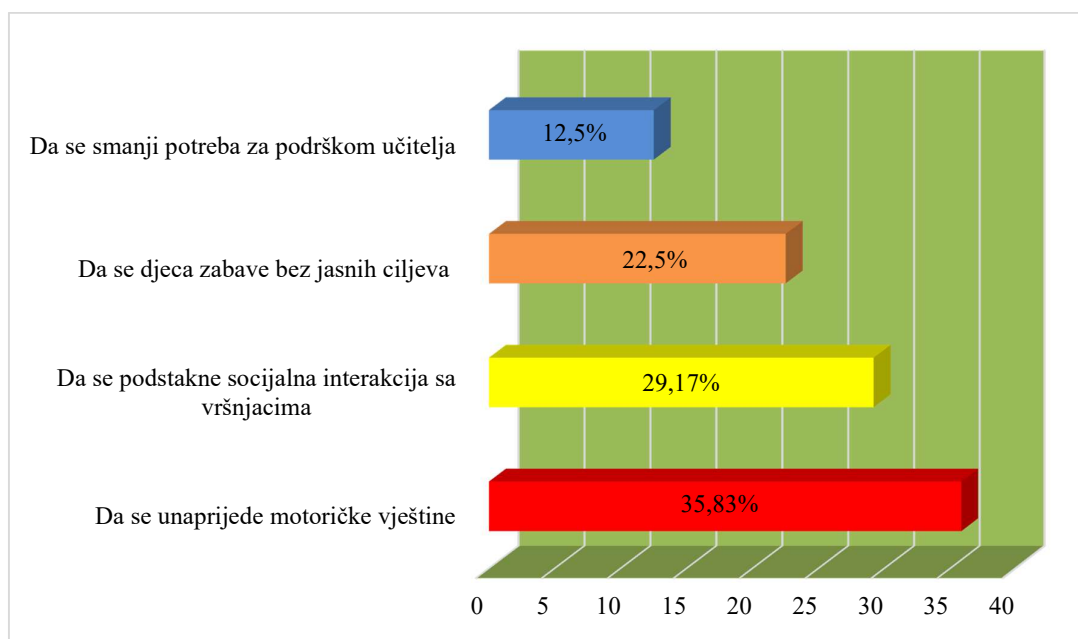
Najveći broj učitelja (48,33%) ističe nedostatak obuke za učitelje kao glavnu prepreku. Ovo sugerira da učitelji možda nemaju dovoljno specifične obuke i resursa kako bi efikasno implementirali vršnjačko podučavanje za učenike iz spektra autizma. Obuka o specifičnim metodama i strategijama koje pomažu u uključivanju učenika iz spektra autizma u grupne aktivnosti može biti ključna za poboljšanje socijalnih veza i međusobnog razumijevanja među učenicima. Samo mali broj učitelja (5%) ističe da nemaju problema sa implementacijom, što ukazuje na to da se ova grupa učitelja suočava sa manje prepreka ili su već pronašli efikasne načine za savladavanje izazova.

14. Koji je osnovni cilj planiranja igara za djecu sa spektrom autizma?

Tabela 15 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 14

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Da se unaprijede motoričke vještine	43	35,83%
Da se podstakne socijalna interakcija sa vršnjacima	35	29,17%
Da se djeca zabave bez jasnih ciljeva	27	22,5%
Da se smanji potreba za podrškom učitelja	15	12,5%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 14 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 14



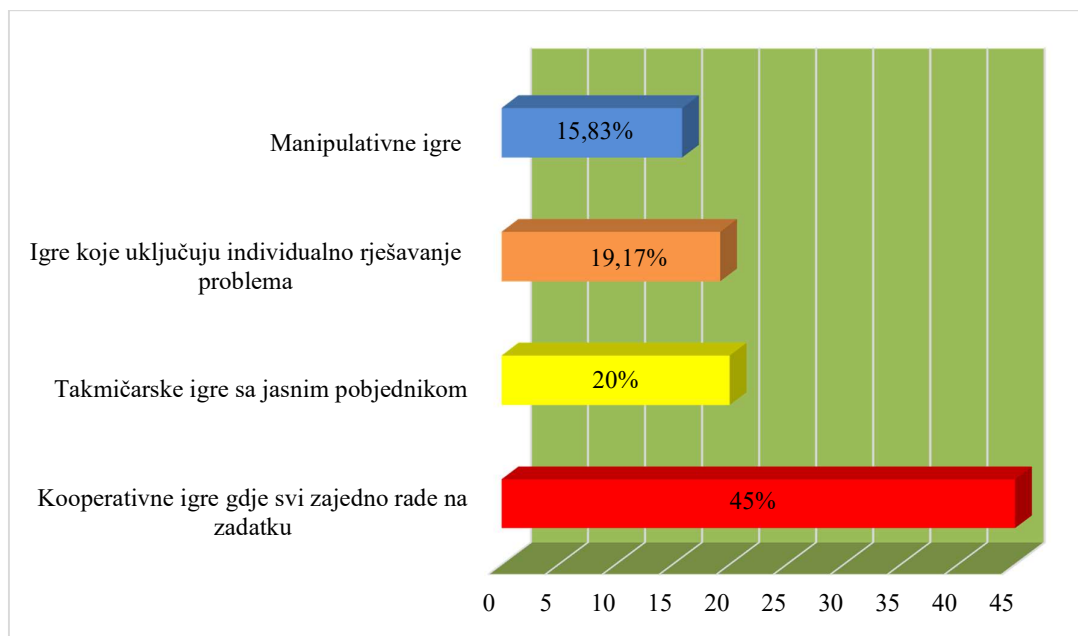
Najveći broj učitelja, njih 43 (35,83%), smatra da su igre prvenstveno sredstvo za unapređenje motoričkih vještina djece. Druga najčešće navođena svrha igara je podsticanje socijalne interakcije sa vršnjacima, što je istaklo 35 učitelja (29,17%). Manji broj ispitanika, 27 (22,5%), smatra da igre služe prvenstveno zabavi bez jasnih ciljeva, dok samo 15 učitelja (12,5%) vidi igre kao način za smanjenje potrebe za podrškom učitelja. Ovi rezultati ukazuju na dominantno viđenje igara kao sredstva za postizanje razvojnih ciljeva, uz naglasak na motoričke vještine i socijalizaciju, dok je manji akcenat na samostalnosti i rekreativnoj funkciji igara.

15. Koji tip igre najviše doprinosi socijalnoj interakciji djece sa spektrom autizma i njihovih vršnjaka?

Tabela 16 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 15

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Kooperativne igre gdje svi zajedno rade na zadatku	54	45%
Takmičarske igre sa jasnim pobjednikom	24	20%
Igre koje uključuju individualno rješavanje problema	23	19,17%
Manipulativne igre	19	15,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 15 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 15



Analiza pokazuje da učitelji smatraju da kooperativne igre, gdje djeca zajedno rade na postizanju zajedničkog cilja, najviše doprinose socijalnoj interakciji između djece sa spektrom autizma i njihovih vršnjaka, budući da je 45% ispitanika odabralo ovaj tip igre. Takmičarske igre, koje podrazumijevaju jasnog pobjednika, također su prepoznate kao korisne, ali u manjoj mjeri, s izborom od 20%. Igre koje zahtijevaju individualno rješavanje problema i

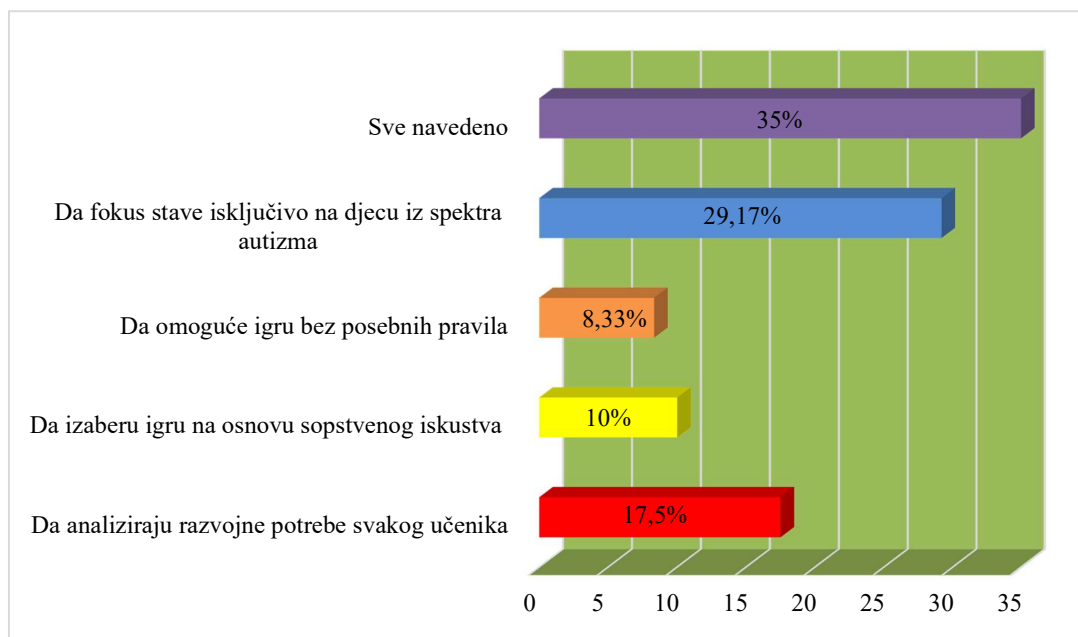
manipulativne igre su rangirane niže, s 19,17% i 15,83% odgovora, što sugerise da ove aktivnosti pružaju manje prilika za direktnu socijalnu interakciju.

16. Šta učitelji treba da urade prije implementacije igre u učionici?

Tabela 17 – Taberalni prikaz odgovora učitelja na pitanje 16

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Da analiziraju razvojne potrebe svakog učenika	21	17,5%
Da izaberu igru na osnovu sopstvenog iskustva	12	10%
Da omoguće igru bez posebnih pravila	10	8,33%
Da fokus stave isključivo na djecu iz spektra autizma	35	29,17%
Sve navedeno	42	35%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 16 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 16



Najveći procenat ispitanika (35%) smatra da je važno uključiti sve navedene aktivnosti, što ukazuje na potrebu sveobuhvatnog pristupa koji uzima u obzir razvojne potrebe učenika, iskustvo učitelja, fleksibilnost pravila igre, i fokus na djecu sa spektrom autizma. Oko 29,17% učitelja smatra ključnim da se posebna pažnja usmjeri na djecu sa spektrom autizma, čime se

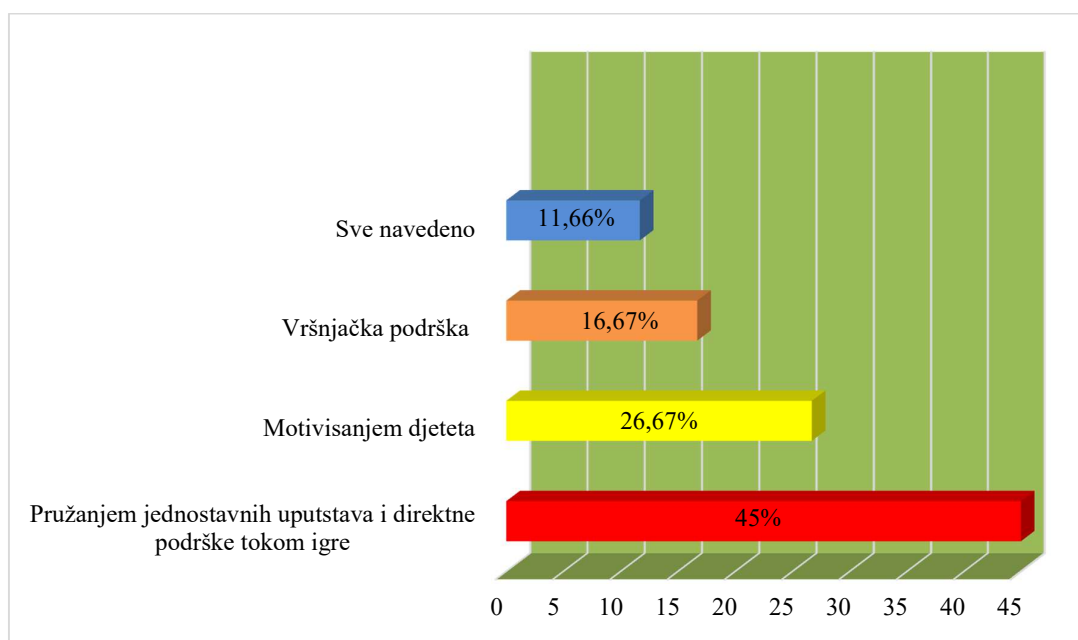
naglašava važnost prilagođavanja igara ovoj populaciji. Istovremeno, 17,5% učitelja smatra analiziranje razvojnih potreba svih učenika prioritetom, dok manji procenat (10%) preferira oslanjanje na sopstveno iskustvo prilikom izbora igara. Najmanji procenat učitelja (8,33%) ističe važnost omogućavanja igre bez postavljanja posebnih pravila, što može ukazivati na potrebu za slobodom i kreativnošću u nekim situacijama. Ovi rezultati ističu važnost pažljivog planiranja i prilagođavanja igara kako bi se osigurala inkluzivnost i podrška djeci sa spektrom autizma, ali i ostalim učenicima u učionici.

17. Kako učitelj može olakšati uključivanje djeteta sa spektrom autizma u grupne aktivnosti?

Tabela 18 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 17

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Pružanjem jednostavnih uputstava i direktne podrške tokom igre	54	45%
Motivisanjem djeteta	32	26,67%
Vršnjačka podrška	20	16,67%
Sve navedeno	14	11,66%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 17 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 17



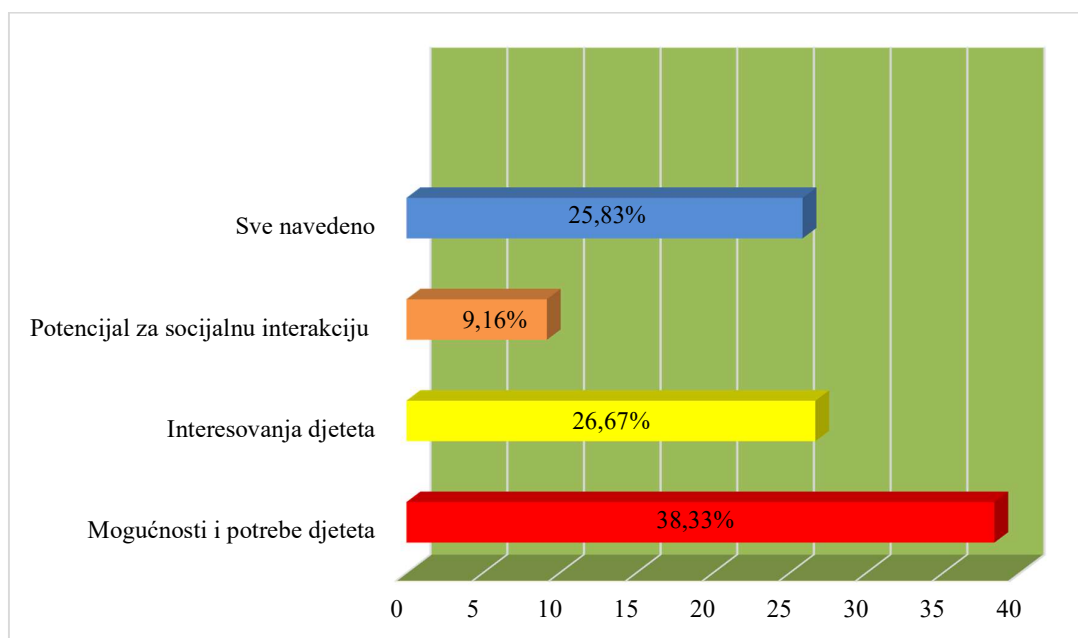
Na osnovu odgovora učitelja, većina smatra da je pružanje jednostavnih uputstava i direktne podrške tokom igre ključna strategija za olakšavanje uključivanja djece sa spektrom autizma u grupne aktivnosti (45%). Ovo ukazuje na važnost jasne komunikacije i individualizovanog pristupa koji djetetu omogućava razumijevanje zadatka i aktivno učestvovanje. Motivacija djeteta takođe je prepoznata kao važan faktor (26,67%), što sugerise da učitelji koriste podsticaje i pozitivne strategije kako bi povećali interes i angažman. Vršnjačka podrška, koju je istaklo 16,67% ispitanika, dodatno naglašava značaj socijalne interakcije i podrške među djecom u procesu inkluzije. Manji broj učitelja (11,66%) smatra da je kombinacija svih ovih pristupa najefikasnija, što ukazuje na potrebu za integrisanim metodama u inkluzivnim učionicama.

18. Koji je najvažniji kriterijum za izbor aktivnosti koja uključuje djecu iz spektra autizma?

Tabela 19 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 18

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Mogućnosti i potrebe djeteta	46	38,33%
Interesovanja djeteta	32	26,67%
Potencijal za socijalnu interakciju	11	9,16%
Sve navedeno	31	25,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 18 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 18



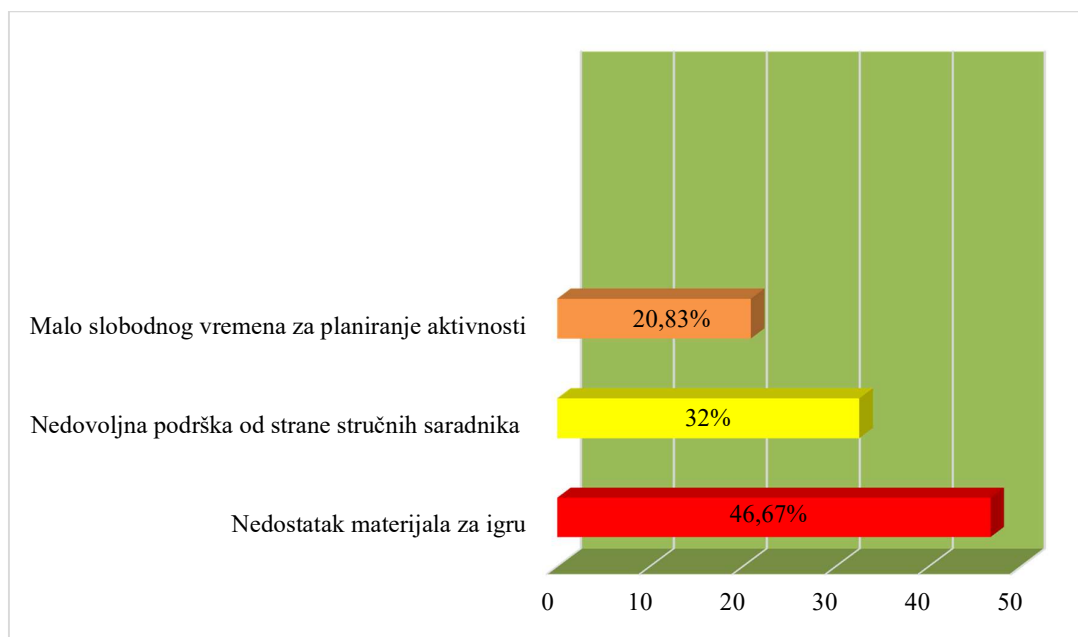
Na osnovu prikazanih rezultata, najveći broj učitelja smatra da je mogućnost i potrebe djeteta najvažniji kriterijum za izbor aktivnosti koja uključuje djecu iz spektra autizma, sa 38,33% od ukupnog broja odgovora. Sljedeći kriterijum koji su učitelji istakli kao važan su interesovanja djeteta, sa 26,67%. Takođe, 25,83% učitelja smatra da je kombinacija svih navedenih faktora ključna za izbor aktivnosti. Manji procenat, tačnije 9,16%, smatra da je najvažniji potencijal za socijalnu interakciju prilikom odabira aktivnosti. Ovi podaci ukazuju na to da učitelji prioritarno biraju aktivnosti koje uzimaju u obzir individualne potrebe i interesovanja djeteta, uz sveobuhvatan pristup koji može uključivati i socijalnu interakciju.

19. Koji je najčešći izazov u organizaciji igara za djecu sa spektrom autizma i njihovu interakciju sa vršnjacima?

Tabela 20 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 19

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Nedostatak materijala za igru	56	46,67%
Nedovoljna podrška od strane stručnih saradnika	39	32,5%
Malo slobodnog vremena za planiranje aktivnosti	25	20,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 19 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 19



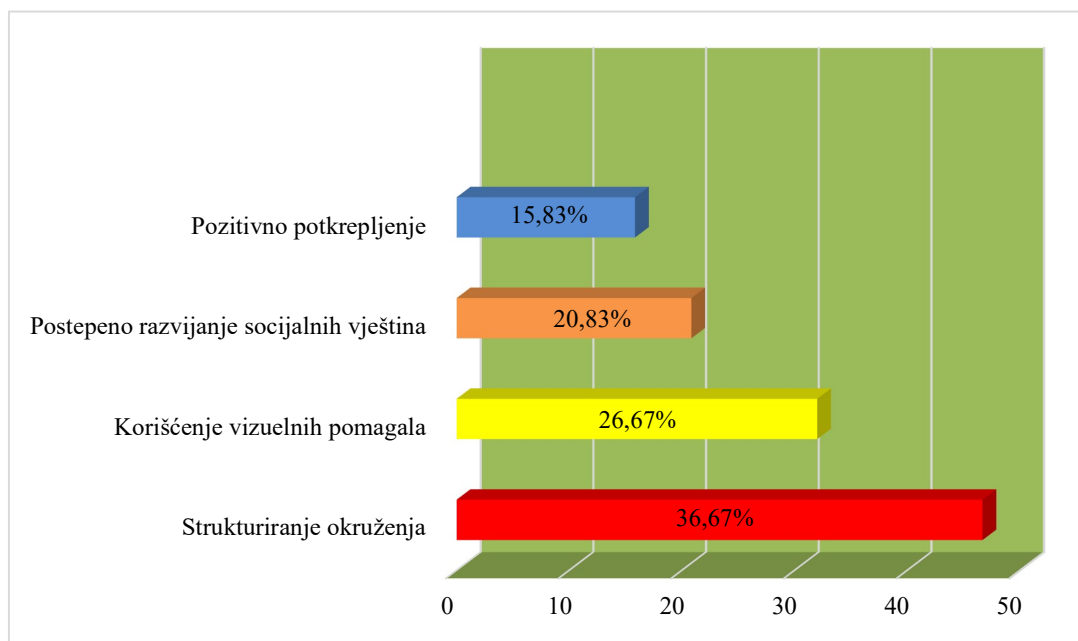
Najčešći izazov u organizaciji igara za djecu sa spektrom autizma i njihovu interakciju s vršnjacima, prema odgovorima učitelja, jeste nedostatak materijala za igru. Ovaj izazov je najizraženiji jer odgovara na specifične potrebe djece iz spektra autizma, koja često zahtijevaju prilagođene igračke i materijale za lakšu integraciju i razvoj socijalnih vještina. Pored toga, značajan problem predstavlja i nedostatak podrške od strane stručnih saradnika, jer stručna pomoć i dodatna pažnja od pedagoga mogu biti ključni za uspješno uključivanje djece u grupne aktivnosti.

20. Koju strategiju učitelji mogu koristiti da bi djeci sa spektrom autizma pomogli da se osjećaju ugodno tokom igre?

Tabela 21 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 20

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Strukturiranje okruženja	44	36,67%
Korištenje vizuelnih pomagala	32	26,67%
Postepeno uvođenje socijalnih vještina	25	20,83%
Pozitivno potkrepljenje	19	15,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 20 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 20



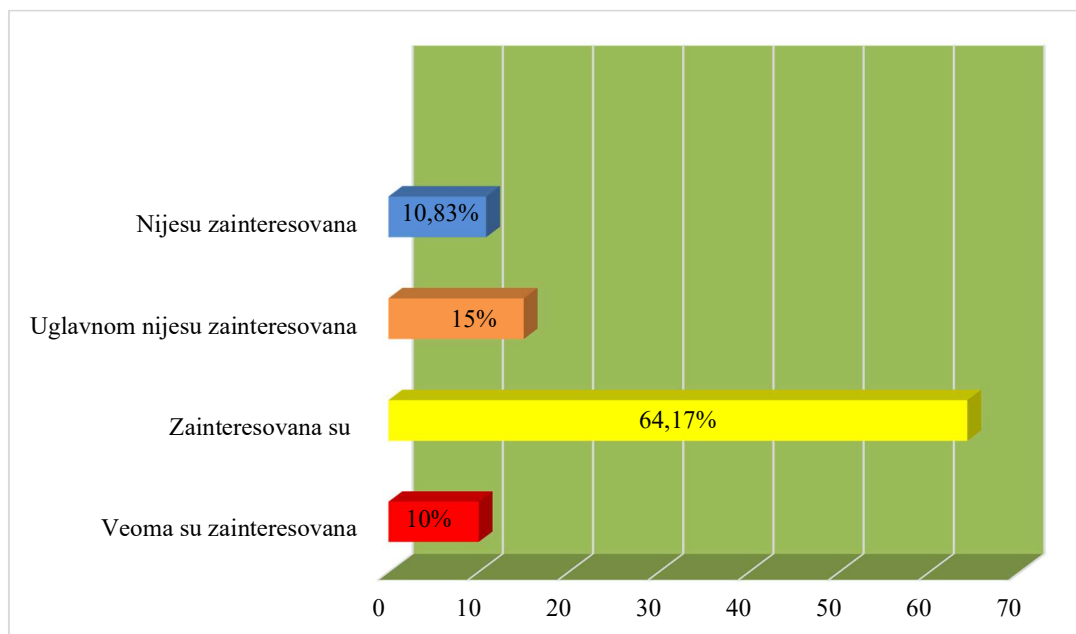
Analizirajući strategije koje učitelji koriste kako bi pomogli djeci sa spektrom autizma da se osjećaju ugodno tokom igre, možemo primijetiti nekoliko ključnih pristupa. Najveći broj učitelja se odlučuje za strukturiranje okruženja (36,67%), jer ovo omogućava djeci predvidljivost i sigurnost, što je ključno za smanjenje anksioznosti i nesigurnosti. Drugi najčešći odgovor je korištenje vizuelnih pomagala (26,67%), koja pomažu djeci da lakše shvate upute i organizaciju igre, čineći je pristupačnijom i razumljivijom. Učitelji takođe koriste postepeno razvijanje socijalnih vještina (20,83%) kao način da djeca razvijaju socijalne interakcije kroz male korake, omogućujući im da se uključe u grupne aktivnosti u vremenski pristupačnim fazama. Takođe, pozitivno potkrepljenje (15,83%) se koristi kako bi se nagradio željeni ponašanje, stvarajući motivaciju za daljnje uključivanje u igru i učenje. Kombinacija ovih strategija pokazuje sveobuhvatan pristup koji omogućava djeci sa spektrom autizma da se osjećaju sigurno, razumiju očekivanja, i postepeno razvijaju socijalne vještine kroz igru.

21. Kako djeca tipičnog razvoja reaguju na socijalnu interakciju sa djecom iz spektra autizma u prvom i drugom ciklusu osnovne škole?

Tabela 22 – Tabularni prikaz odgovora učitelja na pitanje 21

Odgovori	Frekvencije	Procentualno
Veoma su zainteresovana	12	10%
Zainteresovana su	77	64,17%
Uglavnom nijesu zainteresovana	18	15%
Nijesu zainteresovana	13	10,83%
UKUPNO	120	100 %

Histogram 21 – Grafički prikaz odgovora učitelja na pitanje 21



Iz podataka se može uočiti da je najveći broj odgovora (77, tj. 64,17%) ukazao na to da su djeca tipičnog razvoja zainteresovana za socijalnu interakciju sa djecom iz spektra autizma. S druge strane, manji broj djece je izrazio manju zainteresovanost (12, tj. 10% je veoma zainteresovano, dok je 18, tj. 15% uglavnom nezainteresovano, a 13, tj. 10,83% nije zainteresovano).

2.2. Rezultati dobijeni pomoću sociometrijskog upitnika

Sociometrijski upitnik je sproveden u drugom razredu, koje pohađa učenik iz spektra autizma. Učenik je označen pod rednim brojem 12.

Tabela 23 – Sociometrijska matrica – igra sa vršnjakom

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	■						+			-														
2		■											+				-							
3			■				+				-													
4				■		+													-					
5					■			+					-											
6			+			■									-									
7							■		+				-											
8								■					+				-							
9					+				■				-											
10						+				■					-									
11											■	+					-							
12											+	■							-					
13						+							■		-									
14				+										■			-							
15						+									■				-					
16							+						-			■								
17																	■		+				-	
18									+						-			■						
19							+												■		-			
20								+						-						■				
21									+								-				■			
22										+									-			■		
23	+															-							■	
24				+													-							■
+	1		1	2	1	3	4	3	3	2	2	1	2						1					
-										1	1	1	3	1	4	1	6		3	1	1			1

Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da učenik s rednim brojem 12 ima mješovite preferencije kada je u pitanju odabir partnera za igru u paru. Izrazio je želju za igrom u paru s učenikom 11, dok učenik 9 nije bio njegov izbor za ovu aktivnost. S obzirom na to, učenik 12 preferira zajedničku igru s učenikom 11, dok s učenikom 9 ne želi učestvovati u igri u paru. Uočeno je da učenik 7 ima najviše pozitivnih izbora među svim učenicima, dok učenik 17 bilježi najveći broj negativnih izbora.

Tabela 24 – Prikaz sociometrijskih indeksa učenika

	Si	IP	SV
1	0,04	0,04	0,04
2	0	0	0
3	0,04	0,04	0,04
4	0,08	0,08	0,08
5	0,04	0,04	0,04
6	0,13	0,13	0,13
7	0,17	0,17	0,17
8	0,13	0,17	0,13
9	0,13	0,13	0,13
10	0,04	0,04	0,13
11	0,04	0,04	0,13
12	0	0,04	0,08
13	-0,04	0,08	0,21
14	-0,04	0	0,04
15	-0,17	0	0,17
16	-0,04	0	0,04
17	-0,26	0	0,26
18	0	0	0
19	-0,13	0	0,13
20	0	0,04	0,08
21	-0,04	0	0,04
22	0	0	0
23	0	0	0
24	-0,04	0	0,04

Legenda: Si – sociometrijski indeks, IP- indeks prihvatanja, SV – socijalna vidljivost

Na osnovu prikazanih sociometrijskih indeksa (Si), indeksa prihvatanja (IP) i socijalne vidljivosti (SV) možemo analizirati socijalnu dinamiku među učenicima. Učenik 12, koji je dijete iz spektra autizma, ima sociometrijski indeks od 0, što ukazuje na izjednačenost između

pozitivnih i negativnih izbora u odnosu na njegove vršnjake. Ovaj rezultat ukazuje da učenik nije ni previše prihvaćen, niti previše odbijen, te da nije postigao značajnu povezanost s grupom. Indeks prihvatanja (IP) učenika 12 iznosi 0,04, što ukazuje na manju, ali ne i zanemarivu prijemljivost među vršnjacima, dok socijalna vidljivost (SV) od 0,08 znači da nije previše prisutan u društvenim interakcijama, ali nije ni potpuno nevidljiv.

Za grupu učenika uopšteno, može se primijetiti da su neki učenici bolje prihvaćeni i više prisutni u društvenim aktivnostima, dok drugi imaju niže indekse, što ukazuje na manju integraciju u grupu i potencijalne izazove u socijalnim interakcijama. Učenik 17, sa najnižim sociometrijskim indeksom (-0,26), pokazuje najveću socijalnu izolaciju, što bi moglo značiti da je odbijen od strane svojih vršnjaka i da je potrebno posvetiti dodatnu pažnju njegovim socijalnim vještinama. S druge strane, učenici poput učenika 7, koji imaju viši sociometrijski indeks (0,17), imaju snažniju socijalnu dinamiku i bolje su povezani sa svojim vršnjacima.

Za učenika 12, koji se suočava sa izazovima u socijalnim interakcijama zbog svog stanja, potrebno je uputiti dodatnu pažnju na podršku u razvoju socijalnih vještina i povećati njegovu socijalnu vidljivost unutar grupe. Takvi rezultati ukazuju na to da su potrebne strategije za poboljšanje njegovog uključenja u društvene aktivnosti i bolje povezivanje sa vršnjacima.

DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja ukazuju na nekoliko značajnih trendova koji osvijetljavaju stanje u vaspitno-obrazovnom procesu, ali i izazove i potencijale u radu sa djecom iz spektra autizma u inkluzivnim učionicama.

Prije svega, izražena rodna neravnoteža među učiteljima, sa dominacijom žena (85,83%), oslikava dugotrajan globalni obrazac prisutan u nastavi, posebno na osnovnoškolskom nivou. Ovakva struktura može reflektovati društvene norme i očekivanja, ali i ukazivati na manjak rodne raznolikosti u obrazovanju, što potencijalno utiče na raznovrsnost metoda i pristupa u radu s učenicima.

Kada je riječ o stručnosti, podaci ukazuju na visok nivo kvalifikacija među učiteljima, gde 87,5% ispitanika ima visoku stručnu spremu, a 5,83% master diplomu. Ovo ukazuje na pozitivan trend ka profesionalizaciji i specijalizaciji nastavničkog kadra, što je ključno za kvalitetnu edukaciju. Međutim, prisustvo manjeg procenta učitelja sa višom stručnom spremom (6,67%) reflektuje prelazne generacije koje su obrazovane prema ranijim standardima. Važno je nastaviti sa podsticanjem stručnog usavršavanja, čime bi se osigurala još viša profesionalna kompetencija.

Analiza godina radnog staža otkriva zanimljivu dinamiku. Najbrojniji su učitelji sa srednjim radnim iskustvom (11–20 godina, 40%), dok mlađi učitelji (0–10 godina staža) čine značajan deo uzorka (23,33%). Ovo ukazuje na postepenu generacijsku smjenu u obrazovnom sistemu, pri čemu mlađi kadar može donijeti nove ideje i metode, dok su iskusniji učitelji nosioci stabilnosti i institucionalnog znanja. Ipak, manji procenat učitelja sa preko 30 godina staža (15,83%) ukazuje na potrebu za efikasnim prenosom iskustva kako bi se očuvale dobre prakse.

Što se tiče strategija za podsticanje socijalne interakcije učenika sa autizmom, dominacija grupnog rada (55,83%) ukazuje na preferenciju metoda koji omogućavaju inkluzivnu saradnju i interakciju svih učenika. Vršnjačka edukacija (34,17%) dodatno osvetljava značaj međusobne podrške i socijalnog učenja, dok rad u paru, iako ređe korišćen (10%), može biti koristan za specifične situacije gde su potrebne fokusirane interakcije.

Percepcija efikasnosti kooperativnih strategija kod učitelja dodatno potvrđuje njihovu vrednost. Većina ispitanika (62,5%) ocjenjuje ove metode kao veoma efikasne, čime se

naglašava njihov značaj u razvijanju socijalnih vještina kod učenika iz spektra autizma. Međutim, manji broj učitelja izražava sumnju u njihovu djelotvornost ili nedostatak iskustva u njihovoj primjeni. Ovo ukazuje na potrebu za dodatnim obukama i kontinuiranom podrškom nastavnicima, kako bi se strategije optimalno prilagodile specifičnim potrebama inkluzivnih učenika.

Najveći izazov za učitelje predstavlja nedostatak vremena za planiranje aktivnosti, što je navelo 37,5% ispitanika. Ovo ukazuje na potrebu za dodatnim vremenskim resursima ili fleksibilnijim rasporedima kako bi se omogućilo kvalitetno pripremanje aktivnosti. Na drugom mjestu, 30,83% učitelja ističe problem nedostatka adekvatnih resursa i materijala, što sugerise potrebu za dodatnim ulaganjima u nastavna sredstva. Nedostatak podrške od stručnih saradnika ili asistenata navodi 19,17% učitelja, dok otpornost učenika ili roditelja prema ovom pristupu ostaje relativno manji izazov (12,5%).

Najčešće korišćena strategija za prilagođavanje je individualizacija zadataka unutar grupe, sa 40,83% odgovora. Ovaj pristup omogućava učiteljima da osiguraju učešće učenika sa autizmom na način koji odgovara njihovim sposobnostima i potrebama. Upotreba vizuelnih pomagala zauzima drugo mjesto sa 29,17% odgovora, što pokazuje koliko su vizuelne metode korisne u organizaciji i razumijevanju aktivnosti. Postavljanje jasnih pravila i struktura je treća najčešća strategija (20,83%), dok se aktivno uključivanje vršnjaka kao "modela" ponašanja koristi u 9,17% slučajeva, ukazujući na dodatne mogućnosti za razvoj socijalnih vještina.

Edukacija učitelja o strategijama kooperativnog učenja istaknuta je kao ključna podrška (58,33%). Ovo ukazuje na potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem kako bi se učitelji osposobili za efikasno provođenje metoda kooperativnog učenja. Takođe, 27,5% učitelja smatra da su potrebni dodatni materijali, čime se ukazuje na važnost obezbjeđivanja adekvatnih nastavnih sredstava. Konsultacije sa stručnjacima prepoznalo je 14,17% ispitanika kao važan vid podrške, naglašavajući značaj multidisciplinarnog pristupa.

Vršnjačko podučavanje je najčešće implementirano od dva do tri puta sedmično, prema 50% ispitanika, dok 35% učitelja koristi ovu metodu svakodnevno. To ukazuje na široku primjenu vršnjačkog podučavanja kao strategije za razvijanje socijalnih i akademskih vještina kod učenika iz spektra autizma. Manji broj učitelja implementira ovu metodu jednom sedmično (8,33%) ili dva puta mjesečno (6,67%).

Najveći broj učitelja (35,83%) smatra da vršnjačko podučavanje pomaže učenicima da bolje razumiju socijalne norme i pravila, dok 32,5% ističe da olakšava komunikaciju i razvoj prijateljskih odnosa. Ovo ukazuje na značajnu ulogu vršnjačkog podučavanja u poboljšanju socijalnih vještina i razvijanju socijalne integracije. Dodatnih 21,67% učitelja smatra da metoda pomaže u boljem razumijevanju.

Najčešća strategija koju primjenjuju učitelji jeste korišćenje individualnih zadataka u grupnim aktivnostima, što je istaklo 45,83% ispitanika. Ova strategija omogućava učenicima sa autizmom da budu uključeni u grupni rad na način prilagođen njihovim sposobnostima, što doprinosi njihovom osjećaju pripadnosti i uspješnosti u grupi. Razvijanje uloga “modela” ponašanja za vršnjake slijedi sa 20,83%, ukazujući na to da učitelji prepoznaju značaj pozitivnog uticaja vršnjaka na usvajanje socijalnih vještina. Podsticanje neformalnih socijalnih veza kroz zajedničke igre primjenjuje 18,33% učitelja, čime se ističe važnost spontanosti u stvaranju prijateljstava i međusobnog razumijevanja. Manji procenat (15%) učitelja navodi da ne primjenjuje specifične strategije, što ukazuje na potencijalnu potrebu za dodatnom edukacijom ili resursima.

Većina učitelja (53,33%) potvrdila je da koristi specijalizovane metode, dok 34,17% odgovara sa „uglavnom da“. Ovo pokazuje značajan nivo svijesti o važnosti prilagođenih metoda za učenike iz spektra autizma. Međutim, prisustvo 7,5% učitelja koji uglavnom ne koriste specijalizovane metode i 5% koji ih ne koriste uopšte sugerise potrebu za dodatnom obukom i resursima kako bi svi učitelji mogli dosljedno implementirati ove metode u nastavi.

Nedostatak obuke za učitelje predstavlja najveću prepreku prema 48,33% ispitanika. Ovo jasno ukazuje na potrebu za kontinuiranom edukacijom koja bi obuhvatila specifične tehnike za rad sa učenicima iz spektra autizma. Nedovoljan broj resursa i materijala navelo je 46,67% učitelja, što ukazuje na potrebu za poboljšanjem dostupnosti didaktičkih sredstava. Samo 5% učitelja navodi da nemaju problema sa implementacijom, što može značiti da su oni ili iskusniji u ovakvom radu ili imaju veću podršku u svojim školama.

Prema mišljenju učitelja, osnovni cilj planiranja igara je unapređenje motoričkih vještina, što je istaklo 35,83% ispitanika. Ovo ukazuje na to da su igre često dizajnirane kako bi podržale fizički razvoj djece. Podsticanje socijalne interakcije sa vršnjacima prepoznaje 29,17% učitelja kao ključni cilj, ukazujući na značaj igara u razvijanju međuljudskih odnosa. Manji procenat (22,5%) učitelja vidi igre kao sredstvo za zabavu bez jasnih ciljeva, dok 12,5%

smatra da igre pomažu u smanjenju potrebe za podrškom učitelja. Ovo pokazuje da je fokus većine igara na postizanju razvojnih ciljeva, sa manjim akcentom na samostalnost djece.

Na osnovu prikupljenih podataka, evidentno je da učenik s rednim brojem 12 ima diferencirane preferencije u pogledu izbora partnera za igru. Jasno izražava sklonost prema učeniku 11 kao partneru, dok učenik 9 nije među njegovim poželjnim izborima. Ovo ukazuje na selektivnost u formiranju parova za zajedničke aktivnosti.

Istovremeno, učenik 7 se izdvaja kao najpoželjniji učenik za druženje, s najvećim brojem pozitivnih izbora, što može ukazivati na njegovu popularnost ili kompatibilnost u grupnim aktivnostima. S druge strane, učenik 17 je najčešće odbijan, što može sugerisati određene izazove u socijalnoj integraciji ili nekompatibilnost s grupom. Ova analiza pruža uvid u međusobne dinamike među učenicima i može poslužiti kao osnova za dalju optimizaciju grupnih aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad je podijeljen na dva glavna dijela: teorijski i istraživački. U teorijskom dijelu, rad se fokusira na temeljna znanja o autističnom spektru poremećaja i ulozi učitelja u radu s djecom koja imaju ovaj poremećaj, posebno u osnovnoj školi.

U teorijskom dijelu, rad započinje pregledom autističnog spektra poremećaja, objašnjavajući dijagnostičke kriterije i obilježja ovog poremećaja. Kroz podpoglavlja, istražuju se specifične karakteristike djece iz spektra autizma, uključujući izazove u komunikaciji, socijalnoj interakciji te prisutnost stereotipnih ponašanja i interesa. Ovdje se objašnjava kako djeca s autizmom često imaju poteškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, što uključuje ograničenu upotrebu jezika i poteškoće u razumijevanju socijalnih signala. Također, razmatra se socijalni deficit, gdje djeca iz spektra autizma često ne prepoznaju socijalne norme i imaju poteškoće u razvijanju prijateljskih odnosa. Pored toga, analizirani su stereotipi i specifični interesi koji mogu biti karakteristični za djecu sa autizmom, poput intenzivnog fokusiranja na određene aktivnosti ili predmete, što može utjecati na njihovu sposobnost interakcije s vršnjacima.

Nadalje, teorijski dio uključuje razmatranje uloge učitelja u obrazovanju djece iz spektra autizma u osnovnoj školi, naglašavajući važne kompetencije učitelja u pružanju podrške, kao i specifične pristupe, kao što je individualni rad s djecom. Takođe se govori o primjeni individualizovanog razvojno obrazovnog plana (IROP-a) kao ključnog alata za prilagođavanje obrazovnih aktivnosti prema potrebama svakog djeteta, kako bi se omogućio uspješan razvoj.

U radu su razmotrene strategije koje učitelji mogu koristiti za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma s njihovim vršnjacima. Prvo, razmatra se planiranje i primjena različitih aktivnosti i strategija koje mogu pomoći djeci u razvijanju socijalnih vještina, čime se nastoji smanjiti socijalna izolacija. Ključna strategija koja se istražuje je kooperativno učenje, koje uključuje grupne aktivnosti u kojima djeca surađuju, što može potaknuti socijalnu interakciju i poboljšati socijalne vještine. Takođe, razmatra se vršnjačko podučavanje kao efikasan pristup, gdje djeca iz spektra autizma uče kroz interakciju s vršnjacima, čime se poboljšava njihova sposobnost socijalne interakcije u sigurnom i podržavajućem okruženju.

Rezultati istraživanja pokazuju sljedeće:

- Učitelji planiraju implementaciju strategija kooperativnog učenja u cilju podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Učitelji implementiraju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Učitelji planiraju implementaciju igara i sličnih formi aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.
- Djeca tipičnog razvoja imaju pozitivne stavove prema ostvarivanju socijalne interakcije sa djecom iz spektra autizma u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

U skladu sa navedenim rezultatima, možemo potvrditi sporedne, a time i glavnu hipotezu prema kojoj se pretpostavilo da učitelji implementiraju raznovrsne strategije (kooperativno učenje, vršnjačka edukacija) u kontekstu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.

LITERATURA

1. Alexandri, M., Papailiou, C., & Nikolaou, E. (2017). Teachers' social representations of inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in regular class. *Open Journal for Educational Research*, 1(2), 45-56.
2. Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419-454.
3. Afroditi, A. (2021). The inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream school: Views of special education teachers. *Open Access Library Journal*, 11(8), 1-23.
4. Baker, E., et al. (2019). Using interpersonal process recall to understand empowerment processes in a collaborative care intervention for people with a diagnosis of psychosis. *Psychosis*, 11, 350–361.
5. Bujas-Petković, Z. (1995). *Autistični poremećaj*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Bujas-Petković, Z., & Frey-Škrinjar, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: Značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Brown, P. (1995). Naming and framing: The social construction of diagnosis and illness. *Journal of Health and Social Behavior*, 1995(Extra Issue), 34–52.
8. Cahyo, H., et al. (2021). Teacher's experiences in character education for autistic children. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 65-77.
9. Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1-10.
10. De Bruin, C. L., Deppeler, J. M., Moore, D. W., & Diamond, N. T. (2013). Public school-based interventions for adolescents and young adults with an autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 83(4), 521-550.
11. Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. secondary school experience. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221-230.

12. Erceg-Đuračić, J., & Milačić, I. (2007). *Dete sa autizmom: Priručnik za roditelje*. Beograd: Save the Children.
13. Feldman, I., et al. (2019). Family accommodation in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3602–3610. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04078x>
14. Fleury, V. P., et al. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.
15. Francis, S. E., & Chorpita, B. F. (2011). Parental beliefs about child anxiety as a mediator of parent and child anxiety. *Cognitive Therapy Research*, 35, 21–29.
16. García, E., & Jorreto, R. (2016). *Síndrome de asperger: Un enfoque multidisciplinar*. Ponencia. Primera Jornada Científico-Sanitaria. Sevilla, España.
17. Garland, J., O'Rourke, L., & Robertson, D. (2013). Autism spectrum disorder in adults: Clinical features and the role of the psychiatrist. *Advances in Psychiatric Treatment*, 19, 378–391. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.112.010439>
18. Golubović, S. (2004). *Pervazivna i psihološka patologija*. Beograd: Savez defektologa zajednice Srbije i Crne Gore.
19. Hayes, J., et al. (2021). 'Not at the diagnosis point': Dealing with contradiction in autism assessment teams. *Social Science and Medicine*, 268, 113462.
20. Hurley, R. S., et al. (2006). The Broad Autism Phenotype Questionnaire. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1679-1690.
21. Jang, J., & Matson, J. L. (2015). Autism severity as a predictor of comorbid conditions. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 405–415.
22. Kaminsky, L., & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 225-232.
23. Linder, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 31-46.

24. Li, H., Su, Y., Wang, C., et al. (2023). Social support and depression of autistic children's caregivers: The mediating role of caregivers' self-esteem. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10(8), 2-11.
25. Linder, K. T., et al. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Secondary Educational Psychology*, 7(2), 20-32.
26. Ljubas, M., & Žic Ralić, A. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453.
27. Lopes Pimentel, A. G., & Miranda Fernandes, F. (2014). Teacher's point of view about working with children of the autism spectrum. *Audiology Communication Research*, 19(2), 171-178.
28. Maenner, M. J., et al. (2014). Potential impact of DSM-5 criteria on autism spectrum disorder prevalence estimates. *JAMA Psychiatry*, 71(3), 292-300.
29. Matson, J. L., et al. (2012). DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 185-190.
30. Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
31. Nikolić, S., et al. (2000). *Autistično dijete: Kako razumjeti dječji autizam*. Zagreb: Prosvjeta.
32. Ostmeyer, K., & Scarpa, A. (2012). Examining school-based social skills program needs and barriers for students with high-functioning autism spectrum disorders using participatory action research. *Psychology in the Schools*, 49(10), 932-941.
33. Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
34. Remschmidt, H. (2009). *Autizam: Pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Zagreb: Naklada Slap.
35. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
36. Sipić, G. (2013). *Primijenjena bihevioralna terapija*. Novi Sad: Offset Print.

37. Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 31–43.
38. Stošić, J. (2009). *Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45(2), 69–80. Zagreb.
39. Tateyama-Sniezek, K. M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps? *Exceptional Children*, 56, 426-437.
40. Theresa, Linder, K. (2022). Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students. *Educational Psychology*, 7(2), 20-32.

PRILOZI

Prilog 1 – Anketni upitnik za učitelje

Poštovane kolege i kolegice,

U toku je istraživanje na temu: „ Uloga učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece iz spektra autizma sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom i drugom ciklusu osnovne škole“ Vaše učešće u ovom istraživanju predstavlja izuzetno vrijedan doprinos dubljem sagledavanju izazova i potreba djece iz spektra autizma.

Unaprijed se zahvaljujemo na vašoj saradnji i podršci!

1. Pol

a) Muški

b) Ženski

2. Stručna sprema učitelja

a) Visoka stručna sprema

b) Viša stručna sprema

c) Master studije

3. Godine radnog staža učitelja

a) Od 0 do 10 godina

b) Od 11 do 20 godina

c) Od 21 do 30 godina

d) Preko 30 godina

4. Koje strategije kooperativnog učenja trenutno koristite ili planirate koristiti za podsticanje socijalne interakcije učenika sa autizmom i njihovih vršnjaka?

5. Kako procjenjujete efikasnost strategija kooperativnog učenja u razvijanju socijalnih vještina kod djece iz spektra autizma u okviru inkluzivnih učionica?

- a) Veoma efikasne
- b) Umjereno efikasne
- c) Nijesu efikasne
- d) Nemam iskustva da procijenim

6. Koje izazove očekujete ili ste već iskusili pri implementaciji kooperativnog učenja u radu sa djecom iz spektra autizma i njihovim vršnjacima tipičnog razvoja?

- a) Nedostatak vremena za planiranje ovakvih aktivnosti
- b) Neadekvatni resursi ili materijali
- c) Nedostatak podrške od strane stručnih saradnika ili asistenta
- d) Otpornost učenika ili roditelja prema ovakvom pristupu
- e) Nešto drugo _____

7. Na koji način prilagođavate aktivnosti kooperativnog učenja kako biste obezbijedili učešće i inkluziju učenika iz spektra autizma?

8. Kakvu podršku (stručnu, resursnu ili tehničku) smatrate ključnom za uspješnu implementaciju kooperativnog učenja u cilju razvijanja socijalne interakcije između učenika?

- a) Edukacija učitelja o strategijama kooperativnog učenja
- b) Materijali za kooperativno učenje
- c) Konsultacije sa stručnjacima
- d) Nešto drugo _____

9. Da li implementirate vršnjačko podučavanje u radu sa učenicima iz spektra autizma?
- a) Svakodnevno
 - b) Od dva do tri puta sedmično
 - c) Jednom sedmično
 - d) Dva puta mjesečno
10. Kako vršnjačko podučavanje doprinosi socijalnoj interakciji između učenika iz spektra autizma i njihovih vršnjaka?
- a) Pomaže u razumijevanju socijalnih normi i pravila
 - b) Olakšava komunikaciju i razvoj prijateljskih odnosa
 - c) Pomaže učenicima da bolje razumiju društvene situacije
 - d) Nema značajan uticaj na socijalnu interakciju
11. Koje strategije primjenjujete prilikom vršnjačkog podučavanja učenika iz spektra autizma?
- a) Individualni zadaci u grupnim aktivnostima
 - b) Razvijanje uloga „modela“ ponašanja za vršnjake
 - c) Razvijanje neformalnih socijalnih veza kroz zajedničke igre
 - d) Nema specifičnih strategija koje primjenjujem
12. Da li primjenjujete specijalizovane metode za podučavanje učenika iz spektra autizma tokom vršnjačkog podučavanja?
- a) Da
 - b) Uglavnom da
 - c) Uglavnom ne
 - d) Ne
13. Sa kojim poteškoćama se susrijeće prilikom implementacije vršnjačkog podučavanja u radu sa učenicima iz spektra autizma?
- a) Nedostatak obuke za učitelje
 - b) Nedovoljan broj resursa

c) Nemam problema sa implementacijom

14. Koji je osnovni cilj planiranja igara za djecu sa spektrom autizma?

15. Koji tip igre najviše doprinosi socijalnoj interakciji djece sa spektrom autizma i njihovih vršnjaka?

- a) Kooperativne igre gdje svi zajedno rade na zadatku
- b) Takmičarske igre sa jasnim pobjednikom
- c) Igre koje uključuju individualno rješavanje problema
- d) Manipulativne igre
- e) Druge igre _____

16. Šta učitelji treba da urade prije implementacije igre u učionici?

- a) Da analiziraju razvojne potrebe svakog djeteta
- b) Da izaberu igru na osnovu sopstvenog iskustva
- c) Da omoguće igru bez posebnih pravila
- d) Da stave fokus isključivo na djecu iz spektra autizma
- e) Sve navedeno

17. Kako učitelj može olakšati uključivanje djeteta sa spektrom autizma u grupne aktivnosti?

- a) Pružanjem jednostavnih uputstava i direktne podrške tokom igre
- b) Motivisanjem djeteta

c) Vršnjačka podrška

d) Sve navedeno

18. Koji je najvažniji kriterijum za izbor aktivnosti koja uključuje djecu iz spektra autizma?

a) Mogućnosti i potrebe djeteta

b) Interesovanja djeteta

c) Potencijal za socijalnu interakciju

d) Sve navedeno

19. Koji je najčešći izazov u organizaciji igara za djecu sa spektrom autizma i njihovu interakciju sa vršnjacima?

20. Koju strategiju učitelji mogu koristiti da bi djeci sa spektrom autizma pomogli da se osjećaju ugodno tokom igre?

a) Strukturiranje okruženja

b) Korišćenje vizuelnih pomagala

c) Postepeno razvijanje socijalnih vješina

d) Pozitivno potkrepljenje

21. Kako djeca tipičnog razvoja reaguju na socijalnu interakciju sa djecom iz spektra autizma u prvom i drugom ciklusu osnovne škole?

a) Veoma su zainteresovana

b) Zainteresovana su

c) Uglavnom nijesu zainteresovana

d) Nijesu zainteresovana

Prilog 2 – Sociometrijski upitnik

Poštovani učenici,

vaš zadatak je da odgovorite na sljedeća pitanja. Odgovore možete dati tako što ćete na crti napisati ime svog prijatelja ili prijateljice iz razreda. Budite iskreni, jer su odgovori anonimni.

1. Sa kim voliš da se družiš?

2. Sa kim ne bi volio/la da se družiš?
