

Poučavanje učenika s **AUTIZMOM**



ŠKOLSKI PRIRUČNIK



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

POUČAVANJE UČENIKA S AUTIZMOM

školski priručnik



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

POUČAVANJE UČENIKA S AUTIZMOM

školski priručnik

TEACHING STUDENTS WITH AUTISM – A RESOURCE GUIDE FOR SCHOOLS

Priručnik je preveden i objavljen uz dopuštenje Ministarstva obrazovanja Britanske Kolumbije – Kanada
Sva prava pridržana

Translated and published with the permission of the Ministry of Education of British Columbia, Canada
All rights reserved

Agencija za odgoj i obrazovanje zahvaljuje se:

Ministarstvu obrazovanja Britanske Kolumbije – Kanada, na ustupanju prava za prijevod i tisak priručnika

Veleposlanstvu Kanade u Republici Hrvatskoj i Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa na
financijskoj potpori za prijevod i tisak priručnika

Veleposlanstvu Republike Hrvatske u Ottawi, Kanada na tehničkoj pomoći u osiguranju prava na prijevod i
tisak priručnika

Education and Teacher Training Agency would like to thank:

The Ministry of Education of British Columbia, Canada for granting the rights of translation and printing of
the manual

**The Canadian Embassy in Croatia and the Ministry of Science, Education and Sport of the Republic of
Croatia** for financial support for translation and printing of the manual

The Embassy of the Republic of Croatia in Ottawa, Canada for technical support in the preparation of the
manual

Priručnik **POUČAVANJE UČENIKA S AUTIZMOM – ŠKOLSKI PRIRUČNIK** u originalnoj i prevedenoj verziji
dostupan je na: www.azoo.hr i <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>

The original and the translation of the **TEACHING STUDENTS WITH AUTISM – A RESOURCE GUIDE FOR
SCHOOLS** is available on: www.azoo.hr and <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>



SADRŽAJ

Uvodna razmatranja		9
Prvo poglavlje	Što je autizam?	11
Drugo poglavlje	Karakteristike povezane s autizmom	17
Treće poglavlje	Planiranje pomoći za učenike s autizmom	29
Četvrto poglavlje	Pučavanje učenika s autizmom	35
Peto poglavlje	Postupanje s problematičnim ponašanjem	67
Šesto poglavlje	Pučavanje učenika s Aspergerovim sindromom	83
Sedmo poglavlje	Planiranje prijelaza	89
Osmo poglavlje	Sažimanje: Izrada individualnog odgojno-obrazovnog plana (IOOP-a)	97
Deveto poglavlje	Prikaz slučaja	98
DODATAK		125
IZVORI		135
PREPORUKE I DODATNI IZVORI		141

UVODNA RAZMATRANJA

Vlada Britanske Kolumbije 1999. godine razvila je područni Autism Action Plan (Plan djelovanja u pogledu autizma, op. prev.). Ministry of Education (Ministarstvo obrazovanja, op. prev.) kao dio tog plana preuzelo je obvezu da područnim školama osigura priručnik o učenicima s autizmom. Objavljivanjem priručnika *Teaching Students With Autism: A Resource Guide for Schools (Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik, op. prev.)*, Ministarstvo je ispunilo svoju obvezu. Priručnik se temelji na radu Saskatchewan Education - *Teaching Students With Autism: A Guide for Educators (Poučavanje učenika s autizmom: vodič za učitelje, op. prev.)* i na doprinosima učitelja, savjetnika i roditelja B.C. (Britanske Kolumbije, op. prev.).

Učitelji i ostalo odgojno-obrazovno osoblje u našim školama suočava se s izazovom planiranja i provođenja djelotvornih obrazovnih programa za sve učenike, što uključuje i učenike s autizmom. Namjena je ovog priručnika da se u tom procesu učiteljima pruži podrška. Postoji mnoštvo suvremenih istraživanja i izvrsnih materijala namijenjenih učiteljima i ostalim službama koje djeci i mladima s autizmom te članovima njihovih obitelji nude pomoć. Budući da postoji obilje dostupnog materijala, ovim sažetim priručnikom nije moguće obuhvatiti sve ideje koje se tiču poučavanja učenika s autizmom; no usprkos tome, ovim se priručnikom pokušavaju prikazati ključne ideje i metode poučavanja. Učitelji koji o autizmu žele saznati više mogu koristiti preporuke navedene u tekstu, dok u poglavlju koje sadrži izvore, mogu pronaći sveobuhvatne informacije o istraživanju autizma i tehnikama poučavanja.

Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik sadrži sljedeća poglavlja:

- Što je autizam? – narav poremećaja i način dijagnosticiranja
- Karakteristike povezane s autizmom – posljedice autizma i njegove opće odgojno-obrazovne implikacije
- Planiranje pomoći za učenike s autizmom – uloga pojedinih osoba uključenih u planiranje i prijedlozi za sastavne dijelove individualnih odgojno-obrazovnih planova (IOOP-a)
- Poučavanje učenika s autizmom – iscrpniji prijedlozi u svezi s obrazovnim pristupima i strategijama vođenja razreda, razvijanjem komunikacije i socijalnih vještina
- Postupanje s problematičnim ponašanjem - prijedlozi za izradu plana ponašanja i strategije poticanja promjene ponašanja
- Poučavanje učenika s Aspergerovim sindromom – obrazovne implikacije i prijedlozi koji se tiču strategija poučavanja

UVODNA RAZMATRANJA

- Planiranje prijelaza – prijedlozi u svezi s planiranjem prijelaza: u sistem školovanja; iz razreda u razred, u programe ili škole; između aktivnosti; te u život odrasle osobe
- Sažetak – model izrade plana za učenika s autizmom
- Prikaz slučajeva – primjeri trojice učenika s autizmom i njihovi IOOP-i (Individualni odgojno-obrazovni programi, op. prev.)

Posljednje poglavlje priručnika sadrži popis korisnih izvora, uključujući savjetodavne službe i službe podrške, organizacije, internetske stranice, tiskane materijale i videosnimke. Osim toga, za one koji su zainteresirani za dodatne informacije u svezi s autizmom, navedeni su dodatni izvori i preporuke koje su korištene pri nastajanju ovog priručnika.

Autizam je cjeloživotna razvojna nesposobnost koja ometa osobe u razumijevanju onoga što vide, čuju ili uopće osjećaju. To dovodi do ozbiljnih problema u društvenim odnosima, komunikaciji i ponašanju.

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Dijagnostičko-statistički priručnik mentalnih oboljenja, op. prev.) DSM-IV American Psychiatric Association, 1994. (Američkog psihijatrijskog društva, op. prev.) definira autizam kao razvojno-pervazivni poremećaj koji karakteriziraju:

- oštećenja u komunikaciji i socijalnoj interakciji
- ograničeni, repetitivni i stereotipni modeli ponašanja, interesa i aktivnosti.

Radi se o složenom neurološkom poremećaju koji utječe na funkcioniranje mozga. Simptomi autizma mogu biti prisutni u različitim kombinacijama i popraćeni ostalim nesposobnostima. Neke osobe s autizmom imaju normalne razine inteligencije, dok većina njih ima određen stupanj intelektualne nesposobnosti koji se proteže od blagog do izrazitog zaostajanja. Taj stupanj zaostajanja često se označava kao visokofunkcionirajući autizam do niskofunkcionirajući autizam.

S obzirom na ekspresivni i receptivni govor, moguć je niz poteškoća. Procjenjuje se da do 50% osoba s autizmom nije u stanju razviti funkcionalan govor. Kod onih osoba s autizmom koje to mogu, govor može biti neuobičajen s obzirom na kvalitetu govora, a može imati i ograničene komunikativne funkcije.

Sve osobe s autizmom imaju poteškoća u socijalnim interakcijama i ponašanju, pri čemu stupanj i vrsta teškoće mogu varirati. Neki pojedinci mogu biti izrazito povučeni, dok drugi mogu biti pretjerano aktivni, pa ljudima pristupaju na neobične načine. Njihovi su problemi nepažnja i otpornost prema promjeni. Na senzorne podražaje često reagiraju na atipičan način, pa mogu očitovati neobična ponašanja poput udaranja rukom, vrtnje ili ljuljanja. Osim toga, oni mogu iskazivati neuobičajene načine korištenja predmeta i neobičnu sklonost prema predmetima.

Iako osobe s autizmom imaju neke određene zajedničke osobine, ne postoje dva ista pojedinca. Povrh toga, njihovo sazrijevanje može dovesti do promjene oblika i stupnja teškoća. Njihove zajedničke karakteristike pomažu nam u razumijevanju općih potreba koje prate autizam, no izuzetno je važno da se te spoznaje kombiniraju s poznavanjem specifičnih interesa, sposobnosti i osobnosti svakog pojedinog učenika.



Bristol, M. M., i dr.,
*State of the science
in autism: Report
to the National
Institutes of Health,
Journal of Autism
and Developmental
Disorders*, 26, 1996.

Minshew, N. J., et.
al.: *Neurological
aspects of autism
u: Handbook of
Autism and Pervasive
Developmental
Disorders* (2nd ed.).
1997.



Bristol, M. M., et al.: *State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 1996.

Bryson, S. E. et.al.: *Epidemiology of autism: Overview and issues outstanding*, u: *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2nd ed.), 1997.



Szatmari, P. et. al., 1998., Rodier, P., *Genetics of autism: Overview and new directions*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 1998.

Rodier, P.: *The early origins of autism*, Scientific American, January, 2000.

Učestalost autizma

Općenito je prihvaćeno da je prevladavajuća stopa autizma između četvero i petoro djece na svakih 10.000 poroda. Ipak, neke nove procjene navode stopu od oko 10 djece s autizmom na 10.000 poroda ili kada se radi o širem spektru teškoća, o 0.1% djece ili više. Postoji veća prisutnost autizma kod osoba muškog spola. Stopa varira i ovisi o definiciji autizma, no istraživanja pokazuju da je udio muških odnosno ženskih osoba između 3:1 i 4:1.

Uzroci autizma

Uzrok ili kombinacija uzroka autizma nisu u potpunosti poznati. Postoji sve više dokaza da je autizam genetičko stanje te da vjerojatno uključuje nekoliko različitih gena. Proizlazi da je način genetičke transmisije izrazito složen, pa su se znanstvenici u svojem radu usredotočili na pronalaženje onih gena koji dovode do autizma i na pronalaženje načina djelovanja tih gena. Do sada se pojavila najmanje jedna znatna podskupina osoba s autizmom. Naime, postoji genetička podložnost koja međusobno razlikuje obitelji (to jest u različitim obiteljima za pojavu autizma vjerojatno su odgovorni različiti geni).

Također je dokazano da kod djece s autizmom, češće nego kod djece koja nemaju autizam, prevladavaju problemi u ranoj trudnoći majke, pri porodu ili čak nakon poroda. Zajedno s genetičkom osjetljivošću djeteta, znatan utjecaj mogu imati događaji tijekom ranog djetinjstva i čimbenici okoline.

Nedavno su različite vrste istraživanja, uključujući zorno prikazane studije, elektro-encefalografska proučavanja, proučavanja građe tkiva pri autopsiji te neurokemijske studije, pružile dodatne dokaze koji se tiču biološke osnove autizma. Čini se da mozgovi pojedinaca s autizmom imaju određene strukturalne i funkcionalne razlike od mozgova drugih ljudi. Pronađene su anomalije u trupu mozga i kranijalnim živcima. Vjerojatno će jednoga dana buduća istraživanja jasno utvrditi točne gene i ostale okolnosti koji svojim zajedničkim djelovanjem dovode do autizma.

Dijagnosticiranje autizma

Dijagnozu autizma postavlja liječnik ili klinički psiholog koji se specijalizirao za područje autizma. U idealnom slučaju procjenjivanje i dijagnosticiranje trebao bi obavljati multidisciplinarni tim sastavljen od pedijatra ili psihijatra, psihologa i patologa za govor i jezik. Psiholog svoje procjene najčešće donosi prikupljanjem informacija o razvojnoj razini i ponašanju, patolog govora i jezika procjenjuje govor, jezik i ponašanja koja se tiču komuniciranja. Budući da su mnoge karakteristike autizma isto tako prisutne i kod drugih poremećaja, medicinska procjena usmjerena je na utvrđivanje ostalih mogućih uzroka postojećih simptoma. Medicinska i razvojna anamneza uzima se pomoću razgovora s roditeljima. Dobivene informacije povezuju su se s drugim procjenama kako bi se dobila cjelokupna slika i utvrdili ostali kontributivni faktori.

Roditelji koji žele dobiti dodatne informacije u svezi s procjenom i dijagnozom, mogu se obratiti zdravstvenim stručnjacima svoje općine.

Stručnjaci dijagnosticiraju autizam na osnovi prisutnosti ili odsutnosti određenih ponašanja, karakterističnih simptoma i razvojnih zaostajanja. Kriteriji autizma općenito su navedeni u *DSM-IV i International Classification Diseases*

(*Međunarodnoj klasifikaciji bolesti, op. prev.*), koju je objavila World Health

Organization 1993. godine (Međunarodna zdravstvena organizacija, op. prev.).

DSM-IV, koji se uglavnom koristi u Sjevernoj Americi, razvrstava autizam kao poremećaj u okviru šire skupine razvojno-pervazivnih poremećaja (RPP) (u originalu PDD – (engl.) Pervasive Developmental Disorder - u daljnjem tekstu RPP, op. prev.).

RPP zajednički je izraz za poremećaje koji obuhvaćaju oštećenja u okviru recipročnih vještina socijalne interakcije, komunikacijskih vještina te prisutnosti stereotipnih ponašanja, interesa i aktivnosti. Stanja koja su razvrstana kao RPP u DSM-IV jesu:

- autizam
- dezintegrativni poremećaj djetinjstva (DPD)
- Rettov poremećaj
- Aspergerov poremećaj
- Nespecifični razvojno-pervazivni poremećaj (NRPP)

U literaturi i od strane praktičara neki od tih dijagnostičkih izraza koriste se kao zamjenski. Ponekad se izraz *spektar autističnih poremećaja* koristi kako za autizam, tako i za druga stanja obuhvaćena RPP klasifikacijom. RPP se ponekad upotrebljava za označavanje svih stanja u okviru RPP kategorije, dok se ponekad upotrebljava za *nespecifični razvojno-pervazivni poremećaj*. Ova terminološka zbrka može biti problem kada osobe različitih struka zajednički djeluju, nastojeći pomoći učenicima.

Kriteriji DSM-IV za autizam navedeni su u tekstu koji slijedi.

Kriteriji za autistični poremećaj u DSM-IV (299.00)

A. Ukupno najmanje šest stavki iz (1), (2) i (3), uz barem dvije iz (1), i jedne iz (2) i (3):

(1) Kvalitativne teškoće u socijalnoj interakciji koje se očituju barem u dvije stavke od sljedećih:

- a) izrazite teškoće u primjeni višestrukih neverbalnih ponašanja kao što su pogled „oči u oči“, izraz lica, položaj tijela i geste radi prilagođavanja socijalnoj interakciji
- b) nesposobnost razvijanja vršnjačkih odnosa primjerenih razvojnoj razini
- c) izrazito smanjeno izražavanje zadovoljstva zbog sreće drugih ljudi.

(2) Kvalitativne teškoće u komunikaciji koje se očituju barem u dvije stavke od sljedećih:

- a) zastoj u razvoju govornoga jezika ili potpuno izostajanje razvoja govornoga jezika (bez pratećih pokušaja kompenzacije govora pomoću alternativnih načina komuniciranja kao što su geste ili mimika)
- b) izrazite teškoće u pogledu sposobnosti iniciranja ili održavanja konverzacije s drugim osobama kod pojedinaca čiji je govor primjereno razvijen
- c) stereotipna ili repetitivna upotreba govora ili idiosinkratični govor
- d) nedostatak različitog spontanog djelovanja kojim se uspostavlja povjerenje ili socijalnog djelovanja pomoću imitacije sukladno stupnju razvoja.

(3) Ograničeni repetitivni i stereotipni oblici ponašanja, interesa i aktivnosti koji se očituju barem u jednom od sljedećeg:

- a) preokupiranost jednom vrstom ili više vrsta stereotipnih i ograničenih interesa koji su neobični kako po svom intenzitetu, tako i po svojem središtu
- b) očita kompulzivna odanost prema specifičnoj, nefunkcionalnoj rutini ili ritualima

c) stereotipnim i repetitivnim motoričkim manirizmima (npr. okretanje ili vrtenje ruke ili prsta, ili složeni pokreti cijelim tijelom)

d) uporna zaokupljenost dijelovima predmeta.

B. Zaostajanje ili neobično funkcioniranje koje se pojavilo prije treće godine života barem u jednom od sljedećih područja:

- 1) socijalnoj interakciji
- 2) govoru koji se koristi u socijalnoj komunikaciji
- 3) simboličnom ili domišljatom ponašanju.

C. Bez poboljšanja u smislu Rettovog poremećaja ili dezintegrativnog dječjeg poremećaja.

Ostali razvojno-pervazivni poremećaji

Svi poremećaji u okviru RPP klasifikacije imaju neke zajedničke značajke, pa se u radu s djecom s tim poremećajima mogu koristiti slične obrazovne strategije. Ipak, na nekim područjima postoje razlike kao što su broj simptoma, dob u kojoj je došlo do poremećaja i razvojni oblici poremećaja.

U Britanskoj Kolumbiji učenike koji imaju razvojne poremećaje, a da pri tome nemaju dijagnozu autizma, moguće je u pogledu njihova specijalnog obrazovanja prepoznati u kategoriji koja najbolje odražava njihovo medicinsko stanje te vrsti i intenzitetu potrebnih obrazovnih intervencija. U nekim slučajevima odgovarajuća kategorija može biti „učenici s intelektualnim teškoćama“. U ostalim slučajevima to mogu biti „ozbiljni poremećaji ponašanja“, „umjereni poremećaji ponašanja“ ili „psihičke teškoće/kronična oštećenja zdravlja“. S obzirom na „ozbiljne teškoće u učenju“, neki učenici mogu udovoljavati kriteriju ministarstva.

Aspergerov sindrom

Ašpergerov sindrom dijeli većinu značajki autizma. Osobe s Aspergerovim sindromom imaju teškoće na području socijalne interakcije i stereotipnih oblika ponašanja. Zbog toga šesto poglavlje ovog priručnika sadrži specifične informacije o karakteristikama učenika s Aspergerovim sindromom i prijedloge koji se tiču strategija rada u razredu.

Osnovne su razlike između učenika s autizmom i onih s Aspergerovim sindromom u tome da djeca s Aspergerovim sindromom nemaju klinički znatna zaostajanja u ranom jezičnom razvoju niti znatna zaostajanja u kognitivnom



Prepisano uz
odobrenje iz
Dijagnostičko-
-statističkog priručnika
mentalnih oboljenja,
1994., četvrto
izdanje, str. 70-71, u
izdanju Američkog
psihijatrijskog društva,
Washington, DC



**Više informacija o
vrstama specijalnog
obrazovanja u
Britanskoj Kolumbiji
potražite u dokumentu
Ministarstva
obrazovanja: *Special
Education Services:
A Manual of Policies,
Procedures and
Guidelines, 1995.*
/ Službe specijalnog
obrazovanja: priručnik
o politici, postupcima i
smjernicama, op. prev.**

razvoju. Što se tiče razvoja primjerenih vještina samopomoći primjerenih životnoj dobi, prilagodljivom ponašanju i iskazivanju interesa za okolinu tijekom djetinjstva, ova djeca nemaju isti stupanj teškoća kao djeca s autizmom.

U DSM-IV koristi se izraz Aspergerov poremećaj. U ovom priručniku koristi se izraz Aspergerov sindrom, što je u skladu sa suvremenom literaturom na tom području. Više informacija potražite u šestom poglavlju: *Poučavanje djece s Aspergerovim sindromom*.

KARAKTERISTIKE POVEZANE S AUTIZMOM

Drugo poglavlje

Iako je svaka osoba s autizmom jedinstvena, ipak se u dijagnosticiranju autizma neke karakteristike smatraju osobito važnima. Te su karakteristike podijeljene u četiri osnovne kategorije:

- karakteristike komuniciranja
- karakteristike socijalne interakcije
- karakteristike neobičnog ponašanja
- karakteristike učenja.

Ostale karakteristike ponašanja i učenja učenika s autizmom mogu se kategorizirati kao:

- neobični oblici pažnje
- neobične reakcije na senzorni podražaj
- anksioznost.

U ovom poglavlju obrađena je svaka od tih sedam kategorija, uz općenit prikaz njihovih obrazovnih implikacija. Poglavlja koja slijede sadrže iscrpnije prijedloge u svezi s poučavanjem učenika s autizmom.

Komunikacija

Usprkos tome što između pojedinaca postoje znatne razlike u njihovoj sposobnosti govora, kod svih osoba s autizmom prisutne su govorne teškoće i teškoće u komunikaciji. Neki se pojedinci ne izražavaju riječima, dok drugi mogu imati bogat rječnik s nedostacima na području pragmatike (socijalna upotreba govora). Osobe s autizmom mogu izgledati kao osobe koje su uhvaćene u svom vlastitom svijetu u kojem je komunikacija sasvim nebitna. Pri tome se ne radi o namjernom ponašanju, već o nesposobnosti komuniciranja. Postojeće teškoće govora mogu obuhvatiti:

- teškoće u neverbalnoj komunikaciji:
 - neprimjereni izrazi lica
 - neuobičajena upotreba gesta
 - izostanak uspostavljanja kontakta očima
 - neobični položaji tijela
 - pomanjkanje uzajamnog ili zajedničkog fokusiranja pažnje



Indiana Resource
Centre for Autism,
Autism Training
Sourcebook, 1997.

Koegel, R. L., et
al.: *Emerging
interventions
for children with
autism*, u: *Teaching
Children With
Autism: Strategies
for Initiating Positive
Interactions and
Improving Learning
Opportunities*, 1995.

Lindblad, T.: *Language
and communication
programming and
intervention for children
with autism and other
related pervasive
developmental
disorders*, 1996.

Učenik se može služiti eholaličnim izražavanjem kako bi ponovio ono što je čuo, umjesto procesuiranja informacije, ili mu eholalično izražavanje služi kao strategija samokontrole.

B. Prizant & J. Duchan: *The functions of immediate echolalia in autistic children*, Journal of Speech and Hearing Disorders, 46, 1981.



Quill, K. A.: *Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders*, Focus on Autistic Behaviour, 110 (3), 1995.

- zaostajanje u vještini ekspresivnoga govora ili pomanjkanje te vještine
- znatne razlike u usmenom govoru kod onih čiji je govor razvijen:
 - neobičan izričaj ili intonacija
 - brži ili sporiji tempo od normalnog
 - neobičan ritam ili naglasak
 - monotona ili pjevna kvaliteta glasa
- repetitivni i idiosinkratični oblici govora
- eholaličan govor, neposredno ili naknadno doslovno ponavljanje govora drugih:
 - izgleda kao besmislen, no može ukazivati na pokušaj uspostavljanja komunikacije
 - ukazuje na sposobnost govorenja i oponašanja
 - može poslužiti za komunikativne ili kognitivne potrebe učenika
- ograničeni rječnik:
 - prevladavaju imenice
 - često ograničen rječnik u odnosu na zahtjeve ili nedostatan u smislu prilagodbe neke fizičke okoline
 - ograničen u socijalnim funkcijama
- sklonost ponavljanja teme, to jest neprekidno raspravljanje o jednoj temi, uz postojanje poteškoća pri promjeni tema
- teškoće koje se tiču sistematičnosti razgovora:
 - problemi iniciranja komunikacije
 - teškoće u primjeni nepisanih pravila
 - nesposobnost održavanja konverzacije o određenoj temi
 - neprimjereno upadanje u riječ
 - nefleksibilnost u odnosu na stil razgovora, stereotipan način govorenja.

Osobe s autizmom često imaju teškoća u svezi s razumijevanjem usmenih informacija, praćenja dugačkih usmenih uputa, te pamćenja slijeda uputa. S obzirom na kontekst, razumijevanje govora može biti specifično. Stupanj teškoća različit je kod pojedinaca, ali čak i oni čija je inteligencija prosječna, obično označeni kao visoko funkcionirajući, mogu imati teškoća u razumijevanju usmenih uputa.

Obrazovne implikacije

Djelotvorni programi za učenike s autizmom i ostalim razvojno-pervazivnim poremećajima obuhvaćaju procjenu razumijevanja komunikacije i intervenciju. Navedeno u pravilu uključuje procjenu patologa govora i jezika i neformalnu razrednu opservaciju i evaluaciju. Procjena služi kao osnova za utvrđivanje ciljeva, zadataka i strategija pomoću kojih se razvijaju receptivni govor i vještine izražavanja, osobito one pragmatične. Obrazovanje mora naglašavati obraćanje pažnje, oponašanje, razumijevanje i upotrebu govora pri djelovanju i u socijalnoj interakciji. Ciljevi komunikacije trebali bi isticati funkcionalnu upotrebu govora i komunikacije u različitim okvirima djelovanja.

Više informacija u svezi s podučavanjem vještina komuniciranja vidi u četvrtom poglavlju pod nazivom *Strategije razvijanja komuniciranja*.

Socijalna interakcija

Učenici s autizmom očituju kvalitativne razlike u socijalnoj interakciji te često imaju teškoće pri uspostavljanju odnosa. Njihove socijalne interakcije mogu biti ograničene ili rigidne u odnosu na način interakcije s drugim osobama. Prisutne teškoće u svezi sa socijalnim komuniciranjem ne bi trebalo smatrati nedostatkom interesa ili otporom prema interakciji s drugima; taj nedostatak djelotvorne komunikacije može biti posljedica njihovih nesposobnosti obrađivanja socijalnih informacija od socijalne interakcije i upotrebe primjerenih vještina komuniciranja radi reakcije.

Razumijevanje socijalnih situacija u pravilu zahtijeva procesuiranje govora i neverbalnu komunikaciju, a to su kod osoba s autizmom često deficitarna područja. Oni ne primjećuju važne socijalne znakove, pa mogu propuštati važne informacije. Pri prilagođavanju socijalnoj interakciji osobe s autizmom gotovo u pravilu koriste neprimjerena neverbalna ponašanja i geste, pa mogu imati teškoća u iščitavanju neverbalnih ponašanja drugih osoba.

Osobe s autizmom imaju znatne teškoće u gotovo svakoj interakciji koja zahtijeva poznavanje drugih osoba i poznavanje onoga što te osobe misle ili znaju.

Varijablu poteškoća u socijalnim interakcijama trebalo bi odvojiti od varijable emocija. Osobe s autizmom žele emocionalno kontaktirati s drugim ljudima, ali ih u tome ometa složenost socijalne interakcije.

Temple Grandin: *Thinking in Pictures and Other Reports From My Life With Autism*, 1945, str. 44.



Više informacija o poduci socijalne komunikacije potražite u: Quill, K. A.: *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995.



Sigman, M. et al.:
Cognition and emotion in children and adolescents with autism, u: *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2nd ed.), 1997.

Howlin, P. et al.:
Teaching Children with autism to Mind Read: A Practical Guide, 1999.

Postavljene su teorije prema kojima osobe s autizmom imaju na tom području socijalni kognitivni deficit. Baron-Cohen to opisuje kao „teoriju uma“.

Osobe s autizmom nisu sposobne razumjeti gledišta drugih, pa čak niti uvidjeti da drugi ljudi mogu imati gledišta koja su različita od njihovih. Isto tako, mogu imati teškoća u razumijevanju svojih vlastitih, a posebno u razumijevanju tuđih – vjerovanja, težnji, namjera, spoznaja i opažanja. Učenici s autizmom često imaju problema s razumijevanjem veze između mentalnih stanja i ponašanja. Na primjer, djeca s autizmom mogu biti nesposobna uočiti tugu drugog djeteta, čak ni onda kada ono plače, budući da se oni sami ne osjećaju tužno.

Učitelji mogu bolje razumjeti mišljenje i ponašanje svojih učenika s autizmom ako nedvojbeno uvide da su ti učenici nesposobni shvatiti činjenicu kako drugi ljudi imaju svoja vlastita opažanja i stavove. Ove teškoće učenici s autizmom očituju na različite vidljive načine. Neki mogu težiti igri s igračkama i predmetima na neobične i stereotipne načine. Neki se mogu upustiti u pretjerano ili neprimjereno smijanje ili cerekanje. U njihovoj igri često nedostaje karakteristična domišljatost društvene igre. Neka se djeca s autizmom mogu igrati u blizini ostale djece, no ona i ne sudjeluju i ne čekaju na svoj red, dok se neka djeca s autizmom mogu u potpunosti povući iz socijalne situacije.

Kvaliteta i kvantiteta socijalne situacije javlja se na kontinuumu. Socijalna se interakcija može podijeliti na tri podvrste:

- izdvojeni – oni koji ne iskazuju nikakav vidljiv interes ili važnost prema interakciji s drugim osobama, izuzevši one osobe koje su im potrebne radi zadovoljavanja njihovih osnovnih potreba; mogu se uzrujati kada su u neposrednoj blizini drugih osoba, pa mogu odbijati neželjeni fizički ili socijalni kontakt
- pasivni – oni koji ne iniciraju socijalna pristupanja, ali prihvataju inicijative drugih osoba
- aktivni, no ekscentrični – oni koji će pristupiti socijalnoj interakciji, ali će to učiniti na neobičan, te često neprimjeren način.

Potrebno je istaknuti da se osobe s autizmom ne moraju obvezno podudarati s nekim određenim tipom koji se navodi na kontinuumu.

Obrazovne implikacije

Razvijanje socijalnih vještina izuzetno je važno kada se radi o učenicima s autizmom, pa stoga pri izradi planova postupanja s problematičnim oblicima ponašanja razvijanje socijalnih vještina predstavlja njihovu važnu sastavnu

komponentu. Učenici s autizmom socijalne vještine ne usvajaju na uobičajen način, tj. putem zapažanja i sudjelovanja. Općenito je nužno da se određena vještina usvoji na temelju jasne upute i pružanja pomoći s obzirom na primjenu vještina u socijalnim situacijama.

Dodatne informacije navedene su u četvrtom poglavlju ovog priručnika pod nazivom *Strategije treninga socijalnih vještina*.

Neobično ponašanje

Osobe s autizmom često očituju neobična i karakteristična ponašanja koja uključuju:

- ograničeno područje interesa i zaokupljenost nekom specifičnom zanimljivošću ili predmetom
- nefleksibilan slijed nefunkcionalne rutine
- stereotipne i repetitivne motoričke manirizme, poput udaranja rukom, kvrcanja prstom, ljuljanja, okretanja, hodanja na nožnim prstima, lupanja po predmetima
- zaokupljenost dijelovima predmeta
- oduševljenja pokretom, kao što su okretanje vijka ili okretanje kotača na igračkama
- inzistiranje na postojanosti i otpor prema promjeni
- neobične reakcije na senzorni podražaj.

Obrazovne implikacije

Većina ekscentričnih i stereotipnih ponašanja povezanih s autizmom može biti uzrokovana ostalim čimbenicima kao što su hipersenzitivnost ili hiposenzitivnost na senzorno podražavanje, teškoće u razumijevanju socijalnih situacija, teškoće u svezi s promjenom rutine i anksioznosti. Obrazovni plan bi trebao obuhvatiti strategije širenja interesa učenika, razvijanje vještina, razumijevanje reakcija učenika na senzorni podražaj te pripremu učenika za planirane promjene.

Pri planiranju obrazovanja učitelj treba uzeti u obzir problematično ponašanje i funkciju tog ponašanja za određenog učenika – na primjer, stjecanje pažnje ili pokušaj da se nešto izbjegne. Možda neće biti moguće ukloniti sva repetitivna ponašanja. Djelotvorne strategije poučavanja koje pomažu učenicima s autizmom često su usredotočene na unošenje promjena u okruženje kako bi

se smanjilo neprimjereno ponašanje, i/ili kako bi se pomoglo učeniku u učenju drugog, primjerenijeg ponašanja koje će poslužiti istoj svrsi.

Dodatne informacije navedene su u petom poglavlju pod naslovom *Postupanje s problematičnim ponašanjem*.

Učenje

Psihološko-obrazovni profil osoba s autizmom različit je od odgojno-obrazovnog profila pojedinaca čiji razvoj teče normalno. Istraživanja pokazuju da su mogući nedostaci u većini kognitivnih funkcija, a da pri tome ipak nisu oštećene sve funkcije. Povrh toga, moguća su oštećenja u okvirima kompleksnih sposobnosti, a da ipak jednostavnije sposobnosti u istom području ostanu intaktne. Suvremenim istraživanjima utvrđena su sljedeća kognitivna obilježja povezana s autizmom:



Minshew, N. J.:
Autism as a Selective Disorder of Complex Information Processing, 1998.

- nedostatan obrađivanje pažnje na relevantne upute i informacije i praćenje višestrukih uputa
- teškoće u receptivnom i ekspresivnom govoru, naročito u odnosu na upotrebu govora koji se tiče izražavanja apstraktnih pojmova
- teškoće pri formiranju mišljenja i apstraktnom zaključivanju
- teškoće u socijalnoj spoznaji, uključujući oštećenja u sposobnosti usmjeravanja pažnje na druge osobe i na njihove emocije, te u razumijevanju osjećaja drugih
- nesposobnost planiranja, organiziranja i rješavanja problema.

Kada sam bila dijete i tinejdžer, mislila sam da svi razmišljaju u slikama. Nisam ni pomišljala da je moj proces mišljenja drugačiji.

Temple Grandin: *Thinking in Pictures and Other Reports From my Life With Autism*, 1995., str. 20.

Neki učenici s autizmom imaju izraženije sposobnosti na područjima mehaničke memorije i vizualno-spacijalnih zadataka od sposobnosti na ostalim područjima. Oni se zapravo mogu isticati u vizualno-spacijalnim zadacima kao što je slaganje puzzli, te isto tako ispravno rješavati spacijalno perceptivne zadatke i zadatke koji zahtijevaju sklapanje. Neki su sposobni prisjetiti se jednostavnih uputa, ali mogu imati teškoća kada se prisjećaju složenijih informacija.

U osobnim izvješćima pojedinaca s autizmom opisuju se vizualno-spacijalne vještine kao njihova jaka strana. Temple Grandin navodi da neke osobe s autizmom mogu lakše učiti i zapamćivati informacije koje su prikazane u vizualnom obliku te da mogu imati problema pri učenju o predmetima koje nije moguće slikovito zamišljati. Ona objašnjava da takve osobe imaju vizualnu predodžbu za sve što čuju i čitaju te da „razmišljaju u slikama.“

Učenici s autizmom mogu imati poteškoća u svezi s preradom usmenih i pisanih informacija – na primjer, u praćenju uputa ili razumijevanju onoga što čitaju. Ipak neki visokofunkcionirajući pojedinci mogu biti relativno sposobni prepoznati riječi, primijeniti fonetička znanja i prepoznati značenja riječi.

Jake strane nekih učenika mogu biti u okvirima određenih aspekata govora i jezika, kao što su produciranje zvuka (fonologija), rječnik i jednostavne gramatičke strukture (sintaksa), a da ipak imaju znatnu teškoću u razgovaranju i upotrebi govora za socijalne i interaktivne potrebe (pragmatika).

Visokofunkcionirajući učenik može relativno lako obaviti numeričko računanje, a da je nesposoban riješiti matematičke probleme.

Obrazovne implikacije

Navedene kognitivne razlike dovode do jakih strana ili slabosti u akademskim postignućima učenika, socijalnim interakcijama i ponašanju učenika. Razvoj kognitivnih sposobnosti obično je nejednolik. Zbog toga planiranje programa obrazovanja učenika mora se temeljiti na jedinstvenoj kombinaciji jakih strana i potreba određenog pojedinca.

Stručna literatura o autizmu dokazuje potkrepljuje postojanje teškoća u svezi s pažnjom i razvojem govora, problemima u formiranju pojma i teškoće u zapamćivanju složenih informacija. Te karakteristike, razmatrane u kombinaciji s osobnim izvješćima prema kojima su pojedinci s autizmom usmjereni više vizualno, navode na to da bi u poučavanje pojedinaca s autizmom trebalo uključiti vizualni materijal.

Prijedlozi u svezi sa strategijama poučavanja navedeni su u četvrtom poglavlju pod nazivom *Poučavanje učenika s autizmom*.

Neobični oblici pažnje

Osobe s autizmom često očituju neobične oblike pažnje. Učenici mogu imati niz poteškoća na tom području. Te poteškoće imaju znatnije implikacije u pogledu djelotvornog komuniciranja, socijalnog razvoja i postignuća koja se tiču stjecanja akademskih znanja.

Učenici s autizmom često imaju teškoće pri usmjeravanju pažnje na relevantne upute ili informacije u njihovoj okolini, te da bi izlučili ono što je bitno, pažnju mogu usredotočiti samo na ograničeni dio okoline. Na primjer, učenik može pogledati loptu, ali ne i osobu kojoj tu loptu treba baciti. Ili, dijete može primijetiti beznačajne detalje poput spajalice u kutu papira, ali ne i informaciju o papiru.



Rosenblatt, J. et al.: *Overselective responding: Description, implications, and intervention u: Teaching Children With Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, 1995.

Znanje o različitosti senzornih iskustava predstavlja temeljnu misao koja se tiče razumijevanja ponašanja i planiranja programa rada za učenike s autizmom.

Ovo se označava kao *podražaj iznad selektivnosti*. Druga je osobina autizma oštećenje sposobnosti obraćanja pažnje na dvije stvari ili osobe, što se označava kao *združena pažnja*.

Učenici također mogu imati poteškoću u oslobađanju i prebacivanju pažnje s jednog podražaja na drugi, što može pridonijeti karakterističnoj rigidnosti i otpornosti prema promjeni. Isto tako mogu očitovati kratkotrajno zadržavanje pažnje.

Obrazovne implikacije

Teškoće s obraćanjem pažnje učenika mogu znatno utjecati na njegovu sposobnost razvijanja djelotvornog socijalnog ponašanja i govora. Na primjer, učenici s autizmom mogu reagirati na beznačajne socijalne znakove koji su zaokupili njihovu pažnju, ili mogu pratiti ograničene dijelove razgovora bez razumijevanja njegove koncepcije. Oni ne mogu pratiti višestruke znakove u razgovoru i govoru pa im tako promiču važni detalji poruke.

Informacije koje se predočuju učenicima s autizmom i obrazovne aktivnosti koje se za njih planiraju moraju biti pripremljene u razumljivu obliku, obliku koji zaokuplja njihovu pažnju i koji ističe najrelevantnije informacije. Pojedinačne strategije koje se tiču zadržavanja pažnje učenika mogu se utvrditi kao sastavni dio obrazovnog plana. (Vidi četvrto poglavlje, *Poučavanje učenika s autizmom*, pod prijedlozi.) Od roditelja se mogu dobiti korisne informacije uvijek kada njihove metode pomaganja djeci pridonose koncentriranju njihove pažnje na stvari koje moraju naučiti. Idealno, plan će pridonijeti tome da konačno sam učenik upravlja tim strategijama.

Neobične reakcije na senzorni podražaj

Učenici s autizmom obično se razlikuju od ostalih učenika po svojim senzornim iskustvima. Reakcije na senzorni podražaj mogu se protezati od hiposenzitivnosti do hipersenzitivnosti. U nekim je slučajevima jedno ili više osjetila osobe ili ispod osjetljivosti (hiporeaktivno) ili iznad osjetljivosti (hiperreaktivno). Nekim osobama s autizmom podražaji iz okoline mogu biti ometajući ili čak bolni. To se može primijeniti na svaki ili sve vrste senzornih inputa. To je naglašeno u osobnim izvješćima o autizmu.

Ostale karakteristike povezane s autizmom mogu biti djelomično uzrokovane poremećajem senzornog procesuiranja. Još nije utvrđen stupanj do kojeg senzorni problemi mogu pridonijeti ostalim karakteristikama autizma. Ipak, postoje dostatne informacije koje upozoravaju na to da je potrebno razmatrati kako vrstu i količinu senzornog podražavanja u okolini, tako i reakciju pojedinca na podražaj.

Taktilni sustav

Taktilni sustav obuhvaća kožu i mozak. Informacija se može dobiti putem kože, dodiranjem, temperaturom i pritiskom. Tu informaciju osobe tumače kao bol, neutralnu informaciju ili ugodu. Taktilni sustav nam omogućuje da primjereno opažamo i reagiramo u našem okruženju te da imamo primjerene reakcije koje se tiču našeg opstanka. Povlačimo se kada je nešto prevruće i može nas ozlijediti. Reagiramo ugodom na toplinu i zagrljaj.

Kada su učenici s autizmom pod utjecajem taktilnog sustava, oni se mogu povući nakon dodira. To se naziva *taktilnom zaštitom*. Oni mogu pretjerano reagirati na sastav predmeta, odjeće ili hrane. Neprimjerena reakcija posljedica je taktilno pogrešne percepcije osobe koja može dovesti do problema u ponašanju, razdražljivosti ili povlačenje i izolaciju. Iako neki izvori podražaja mogu uzrokovati izbjegavanje, druge vrste i/ili količina podražaja mogu imati umjereniji učinak.

Auditivni sustav

Učenici s autizmom mogu biti hiposenzitivni ili hipersenzitivni na zvukove. Roditelji i učitelji izvješćuju da kod neke djece s autizmom prividno bezazleni zvukovi mogu uzrokovati vrlo žestoke reakcije. To može biti posebno problematično u školskom ambijentu koji obično uključuje izuzetno mnogo različitih zvukova. Struganje stolice, zvono između nastavnih sati, sustav oglašavanja te zvukovi školskog ustrojstva ispunjavaju običan školski dan. Osobe s autizmom izvješćuju da su njima takvi zvukovi izuzetno intenzivni.

Vizualni i olfaktorni sustavi

Različite reakcije na senzorni podražaj mogu isto tako biti vidljive u reakciji učenika na vizualnu informaciju i mirise. Neki učenici mogu reagirati na mirise poput parfema ili dezodoransa. Drugi mogu koristiti njih kako bi potražili informaciju o okruženju na način koji obično ne bismo očekivali.

Neki učenici s autizmom pokrivaju oči ne bi li tako izbjegli djelovanje određenog svjetla, ili reagirajući na refleksiju ili sjajne predmete, dok drugi traže sjajne predmete i gledaju ih duže razdoblje.

Vestibularni i proprioceptivni sustavi

Unutrašnje uho sadrži strukture koje otkrivaju pokret i promjene u položaju. Na taj način ljudi mogu tvrditi da su njihove glave uspravne, čak i kada imaju zatvorene oči. U tom sustavu orijentacije učenici s autizmom mogu imati odstupanja tako



Indiana Resource
Center for Autism,
Autism Training
Sourcebook, 1997.

*Šetao sam ulicom i
znao sam po mirisima
koji su dolazili iz kuća
da ljudi ručaju.*

Četrnaestogodišnji dječak s
Aspergerovim sindromom

da se plaše kretanja i imaju teškoće u orijentaciji na stubama ili kosinama. Mogu izgledati neobično plašljivi ili nespretni. Također je moguća suprotnost. Učenici mogu aktivno težiti intenzivnom kretanju koje je poremećeno vestibularnim sustavom, poput okretanja, vrtnje ili drugih pokreta koje ostali ne mogu tolerirati.

Na osnovi informacija koje potječu iz mišića i drugih dijelova tijela ljudi nesvjesno znaju na koji se način trebaju pokrenuti ili djelotvorno namjestiti položaj i kretanje. Učenici čiji je problem integriranje tjelesnih informacija imaju čudno držanje i mogu izgledati nezgrapno ili nemarno.

Obrazovne implikacije

Ova neugodna ili ružna osjetilna iskustva mogu pridonijeti očitovanju nekih neprimjerenih oblika ponašanja pojedinaca s autizmom. Na primjer, osobe s ozbiljnim problemima senzornog procesuiranja mogu se u potpunosti zatvoriti ne bi li tako izbjegle ružan podražaj ili prekomjerno podražavanje. Ljutnja može biti povezana s težnjom da se izbjegnu one situacije koje su previše podražavajuće. Pronalaženjem samokontrolirajućeg, repetitivnog podražaja samopodražavajuća ponašanja mogu pomoći pojedincu da se smiri kada je podražaj postao prejak.



Više informacija o senzornoj integraciji, potražite u: Yack, E., et al.: *Building Bridges Through Sensory Integration*, 1998.

Važnu ulogu u razumijevanju ponašanja učenika s autizmom i planiranju njihovih programa rada ima znanje o različitim doživljajima senzornog podražavanja učenika s autizmom i njihova integriranja. Učitelji i članovi obitelji mogu zajednički raditi na procjeni senzorne reakcije i primjeni strategija pojačavanja podražaja kada je učenik hiporeaktivan ili njegova smirivanja kada je učenik hiperreaktivan.

Anksioznost

Anksioznost nije prepoznata u kriterijima DSM-IV. Ipak, većina osoba s autizmom, a isto tako njihovi roditelji i učitelji, prepoznaju anksioznost kao karakteristiku povezanu s autizmom. Ta se anksioznost može odnositi na različite izvore, uključujući:

- nesposobnost osobe da samu sebe izrazi
- teškoće s procesuiranjem senzornih informacija
- strah od nekih izvora senzornog podražavanja
- izraženu potrebu za predvidljivošću, te teškoće u svezi s promjenom

- teškoću razumijevanja socijalnih očekivanja.
- stanja strahovanja zato što ih se ne razumije

Obrazovne implikacije

Programi za učenike s autizmom moraju često obuhvatiti anksioznost i ono što, po svemu sudeći, do nje dovodi. Kako bi se anksiozno-provokativne situacije smanjile, moguće je unijeti promjene i prilagodbe unutar okruženja, a moguće je koristiti različite strategije kako bi se pojedincu pomoglo kontrolirati anksioznost i rješavati teške situacije.

U svezi s prijedlozima vidi četvrto, peto i šesto poglavlje.



**Više informacija o
autizmu i anksioznosti
potražite u:
Harrington, K.:
*Autism: For parents
and professionals*,
1988.**

PLANIRANJE POMOĆI ZA UČENIKE S AUTIZMOM

Treće poglavlje

Izrada individualnog plana odgoja i obrazovanja

Planiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s autizmom složeno je jer se ti učenici znatno razlikuju od većine ostalih učenika po načinu učenja, komuniciranju i razvoju socijalnih vještina te po tome što je njihovo ponašanje često problematično. Postoje znatne individualne razlike u načinu utjecaja tih karakteristika na pojedinu osobu.

Programi moraju biti individualizirani i zasnovani na jedinstvenim potrebama i sposobnostima svakog pojedinog učenika. Za planiranje je izuzetno važno prepoznati način na koji autizam utječe na sposobnost procesuiranja informacija i komunikaciju učenika.

Odgojno-obrazovni program rada učenika može uključivati kombinaciju odgojno-obrazovnih aktivnosti redovitog plana i programa i aktivnosti koje se temelje na specifičnim ciljevima i zadacima za svakog određenog pojedinca, a koji su navedeni u Individualnom odgojno-obrazovnom planu (LOOP-u).

LOOP se izrađuje suradnjom članova tima koji čine osobe izravno uključene u rad s učenikom, kao što su razredni učitelj, roditelji, ako je to moguće i sam učenik te specijalni učitelj edukator. U nekim su slučajevima u planiranje uključene i druge osobe, kao što su asistent učitelja, patolog govora i jezika, savjetnici za ponašanje te školski psiholozi. Školsko osoblje mora voditi računa o tome da je svrha intervencija pružanje pomoći učeniku, tako da školski program, koliko god je to moguće, bude u skladu s tim programom rada ili terapijom. Budući da su teškoće učenika s autizmom vezane uz promjene, važno je nastojati planirati tako da se podupire njihova međusobna komplementarnost.

Potrebe nekih učenika s autizmom i pomoć koja je potrebna kako bi se te potrebe zadovoljile ponekad izlaze iz okvira propisanog sustava školovanja. Radi krajnje djelotvornosti i postizanja najboljih rezultata učenika, tijekom svih djelovanja poželjan je suradnički pristup da bi se učenicima pružila podrška. Kako bi se planom učenicima i njihovim obiteljima osigurala podrška, neki školski okruzi preporučuju da se, surađujući s lokalnim agencijama, izrade protokoli zajedničkog djelovanja. Takvi protokoli bave se područjima kao što su razmjena informacija, načini komuniciranja, mjesta sastajanja i područja odgovornosti. Uvijek kad postoji protokol, takve se agencije, kao vanjski nosioci usluga, na prvorazredan način bave učenikom u školi. Radi više informacija o integriranju planiranja, vidi odlomak koji slijedi: *Integriranje slučaja*.



Korisne izvore o razvijanju djelotvornog procesa planiranja uključivanjem obitelji u timski rad potražite u: Giangreco, M. et al.: *Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH): A guide to Educational Planning for Students with Disabilities*, 1997.



Više informacija o IOOP-u potražite u priručniku Ministarstva obrazovanja Britanske Kolumbije: *Individual Education Planning for Students with Special Needs: Resource Guide to Support Teachers, 1955. (Individualno planiranje odgoja i obrazovanja učenika s posebnim potrebama: vodič za učitelje, op. prev.)*

Sadržaj individualnog odgojno-obrazovnog plana (IOOP-a)

Svrha je napisanog IOOP-a usmjeravanje djelovanja edukatora i pružanje informacija o oblicima promjena, prilagodbama, strategijama i pomoći koja će se primijeniti u funkciji podupiranja učenika. Djelotvorni IOOP uključuje:

1. osobne podatke i podatke o obrazovanju, uključujući procjene
2. informacije o jakim stranama i potrebama učenika
3. dugoročne ciljeve te kratkoročne ciljeve i zadatke
Dugoročni ciljevi uključuju buduću viziju učenika kao odrasle osobe. Kratkoročni ciljevi i zadaci mogu se odnositi na redoviti plan i program obrazovanja ili se mogu utvrditi kao individualizirani ciljevi organizirani u razvojna područja poput sljedećih:
 - komunikacija, uključujući razvoj vještina izražavanja kroz govor i/ili augmentativne sustave, razvoj receptivnog govora i pragmatičkih vještina
 - socijalizacija, razvoj socijalnih vještina
 - oblici ponašanja, primjereni različitim kontekstima i situacijama
 - funkcionalne vještine koje se tiču samostalnosti
 - razina učenika
4. Prijelazni ciljevi i zadaci, uključujući stručne vještine
5. Pomoćna sredstva i strategije koje će pridonijeti ostvarivanju ciljeva i zadataka
6. Način procjene i vrednovanja napretka učenika
7. Utvrđivanje obveza koje se tiču provođenja specifičnih dijelova plana, s razinom podrške i izvršiteljem obveze
8. Proces revizije i evaluacije plana, najmanje jednom godišnje

IOOP je opsežan plan, a njegova svrha nije prikazivanje dnevnih obrazovnih aktivnosti učenika. Budući da učenik i učitelji razvijaju međusobno prisniji odnos, te da dolazi do promjena, razumno je očekivati da će tijekom godine biti potrebno izvršiti reviziju IOOP-a radi pronalaženja učinkovitijeg programa rada učenika. Fleksibilnost pri provođenju IOOP-a tijekom školske godine nužna je radi prilagođavanja promjenama u ponašanju učenika ili promjenama u svezi s njegovim potrebama. Primjer načina na koji se provedbeni ciljevi IOOP-a integriraju s redovitim razrednim aktivnostima potražite u *Dodatku*.

Pri izradi IOOP-a važno je planirati prilagodbe radi obrazovanja, razrednog okruženja i upravljanja razredom kako bi se udovoljilo potrebama učenika, te kako bi se učenika ili učenicu osposobilo za njegovo/njezino optimalno funkcioniranje u razredu. Ključna su područja razvoja učenika s autizmom komunikacija i socijalne vještine te kao takve moraju biti navedene u planu. Sistem izrade IOOP-a za učenike s autizmom potražite u osmom poglavlju, pod naslovom *Sažimanje*.

Uloge i obveze

Važno je djelotvorno planiranje u svezi s podupiranjem učenika s autizmom i njihovih obitelji. Potrebe koje je kod učenika potrebno podupirati mogu nadilaziti ovlasti školskog sustava. Pri planiranju bit će važne sljedeće uloge:

Ravnatelj škole – Dužnosti ravnatelja uključuju provođenje obrazovnih programa za sve učenike škole, određivanje osoblja, raspodjelu sredstava unutar škole te brigu za to da učitelji raspolažu informacijama koje su im potrebne za rad s učenicima određenog razreda ili programa. Pri podupiranju učenika s posebnim potrebama, ravnatelj mogu olakšavati suradnju školskih timova.

Razredni učitelji – Učitelji su odgovorni za odgojno-obrazovne programe svih učenika u njihovim razredima. Kada je učeniku s autizmom potrebno specijalizirano programiranje i obrazovanje, učitelji trebaju surađivati s dostupnim stručnjakom kako bi utvrdili postojanje temeljito razrađenog plana i koordiniranog pristupa.

Stručni učitelji – Razrednim učiteljima podršku pružaju učitelji koji su posebno educirani za rad s učenicima čije su posebne potrebe složene. Stručni učitelji raspolažu posebnim stručnim znanjima u svezi s ponašanjem i razvojem socijalnih vještina. U nekim slučajevima stručni učitelj može biti pomoćni učitelj s posebnim obrazovanjem na području ponašanja ili komunikacije. Nekim učenicima s autizmom pomoćni učitelj može pružati neposrednu poduku, dok u ostalim slučajevima savjetodavnu potporu razrednom učitelju, koji u svom redovnom razredu ima učenika s autizmom, pružaju stručni učitelji.

Patolozi govora i jezika (PGJ) – Patolozi govora i jezika raspolažu stručnim znanjima koja su potrebna za procjenjivanje komunikativnih potreba i izradu programa rada radi poboljšanja komunikacije. Imajući u vidu da su komunikativne teškoće specifičan problem učenika koji imaju autizam, patolozi govora i jezika imaju izuzetno važnu ulogu u zajedničkom nastojanju da se utvrde primjereni ciljevi i strategije zadovoljavanja potreba svakog pojedinog učenika.



Više informacija o ulozi roditelja pri izradi IOOP-a za njihovu djecu potražite u: *Parent's Guide to Individual Education Planning*, koji su razvili School Superintendents' Association B.C. i Ministry of Education, B.C., 1996. – Individualizirano planiranje odgoja i obrazovanja: vodič za roditelje. Udruga školskog nadziranja i Ministarstvo obrazovanja, op. prev.

Roditelji – Obitelji učenika raspolažu znanjem i iskustvom koje je dragocjeno pri izradi djelotvornog programa rada u školi. To je znanje od ključne važnosti s obzirom na osnovno pitanje: Koje vještine treba nužno razvijati kod mojeg djeteta kako bi se poboljšao njegov sadašnji i budući život? Roditelji pronalaze načine komuniciranja i kontroliranja učenika kod kuće, a ti se načini mogu iskoristiti u okviru škole. Učenik uživa pogodnosti jedinstvenog djelovanja uvijek kada članovi obitelji i škole zajednički djeluju, nastojeći pri tome program rada učenika učiniti kompatibilnim kod kuće i u školi.

Asistenti učitelja – U nekim su slučajevima za rad s učenicima s autizmom u razredima predviđeni asistenti učitelja. U Britanskoj Kolumbiji ova se skupina obrazovnih djelatnika predstavlja brojnim titulama koje uključuju: asistente učitelja, paraprofesionalne djelatnike, asistente učenika, đачke asistente, ili asistenta - specijalnog edukatora. Od učitelja se očekuje kreiranje programa rada za učenike s posebnim potrebama. Međutim, ključnu ulogu u većini programa rada za učenike s autizmom imaju asistenti učitelja koji obavljaju raznolike funkcije od osobne skrbi o učeniku do pružanja pomoći u svezi s programom obrazovanja. Djelujući uz superviziju učitelja ili ravnatelja, asistenti učitelja često su uključeni u oblikovanje primjerenih oblika ponašanja, razvijanje životnih vještina koje se tiču postizanja samostalnosti, omogućavanje interakcija s drugim ljudima ili poticanje komuniciranja.

Pokrajinski izvanredni program za autizam i srodne poremećaje - Ovaj pokrajinski izvor programa pruža školskim okruzima procjenu potpore i školovanje osoblja koje radi s učenicima s autizmom. Izvanredno osoblje procjenjuje komunikativne i obrazovne potrebe te potrebe koje se tiču ponašanja svakog pojedinog učenika s autizmom, pa školskom osoblju može pomoći pri kreiranju IOOP-a s planovima podupiranja primjerenog ponašanja radi zadovoljavanja potreba svakog pojedinog učenika. Izvanredno osoblje može, isto tako, omogućiti stručno školovanje prosvjetnih djelatnika koji s učenicima rade u njihovim kućnim učionicama.

B.C. Ministry for Children and Families and its agencies (Ministarstvo za djecu i obitelj, te njegove agencije u Britanskoj Kolumbiji, op. prev.) – Ministarstvo može pomoću svojih županijskih agencija ponuditi raznovrsnu podršku obiteljima koje imaju djecu s autizmom. Među tim su uslugama savjetovanja u svezi s ponašanjem i službe za pružanje pomoći obiteljima. Radi pristupa tim službama, roditelji se trebaju obratiti Ministarstvu za djecu i obitelj. Kako bi se maksimalno povećala učinkovitost obrazovne komponente programa rada učenika, poželjno je ozbiljno razmotriti međuagencijsko planiranje kroz integrirano vođenje slučaja.

Integrirano vođenje slučaja

Integrirano vođenje slučaja pruža mogućnost koordiniranog planiranja i raspodjelu sredstava radi pomaganja djeci i njihovim obiteljima. Ono potiče suradnički pristup u odnosu na kreiranje i nadziranje plana radi pružanja podrške učeniku. Jedna od važnih prednosti takvog pristupa jest ta da se proces može nastaviti usprkos mogućnosti da se tijekom vremena članovi tima promijene, jer su djetetu i obitelji uvijek poznati neki od njegovih članova. Integrirano vođenje slučaja moguće je osmisлити tako da se jasno istakne osobita namjera da se u pronalaženje rješenja uključuju učenik i članovi njegove obitelji.

Planiranje i nadziranje integriranog vođenja slučaja moguće je organizirati tako da se usmjerava na glavna područja života učenika. Središnja su područja koja predlaže Ministarstvo za djecu i obitelj Britanske Kolumbije u svojem dokumentu *Integrated Case Management: A User's Guide*, (Integrirano vođenje slučaja: vodič za korisnike, op. prev.):

- Zdravlje – stil života, nutricionizam ili druge zdravstvene potrebe učenika
- Obrazovanje – akademsko funkcioniranje na temelju procjene
- Osobnost – jezik, kultura i duhovni aspekti života mlade osobe
- Obitelj i društveni odnosi – odnosi s članovima obitelji, uključujući širu obitelj i prijatelje
- Vještine skrbi za samoga sebe – funkcionalne vještine i vještine samostalnosti
- Ostale vještine (stručne – naročito za starije učenike, mogućnosti zapošljavanja i karijere te mogućnosti prijelaza)



Više informacija o integriranom planiranju potražite u: B.C. Ministry for Children and Families guide for service providers, *Integrated Case Management: A User's Guide/ Integrirano vođenje slučaja: vodič za korisnike, op. prev.*

Ni jedna od metoda poučavanja učenika s autizmom nije djelotvorna kod svih učenika. Isto tako, tijekom vremena mijenjaju se potrebe učenika, što nužno dovodi do toga da učitelji moraju iskušavati ostale pristupe. Ovo poglavlje sadrži informacije o važnim područjima obrazovanja i obrazovnim pristupima koji su se u radu učitelja s učenicima pokazali djelotvornima, uključujući prijedloge u svezi s literaturom o autizmu. Poglavlje je podijeljeno u pet odlomaka:

- Obrazovni pristupi
- Strategije upravljanja razredom
- Strategije razvijanja komuniciranja
- Strategije poučavanja socijalnim vještinama
- Poučavanje funkcionalnim vještinama



Obrazovni pristupi

Vizualni pristupi

U svezi s poučavanjem učenika s autizmom najčešće se preporučuje pristup primjene vizualnih pomagala. Učenici često očituju relativno jake strane u konkretnom mišljenju, mehaničkom zapamćivanju te razumijevanju vizualno-spacijalnih odnosa, a teškoće u apstraktnom mišljenju, socijalnoj spoznaji, komunikaciji i pažnji. Učenju, komuniciranju i razvijanju samokontrole učenika mogu više puta pridonijeti piktografske i pisane upute.

Jedna je od prednosti korištenja vizualnih pomagala u tome što se njima učenici mogu služiti tako dugo koliko im je to potrebno radi procesuiranja informacija. Nasuprot tome, usmena je informacija prolazna: kada se jednom izgovori, poruka više nije dostupna. Učenicima s teškoćama procesuiranja govora i onima koji traže dodatno vrijeme, usmene informacije mogu biti zbunjujuće. Osim toga, učeniku s autizmom poteškoću može predstavljati praćenje relevantne informacije i blokiranje pratećeg podražaja. Primjena vizualnog potkrepljivanja olakšava pojedincu da se usredotoči na poruku.

Vizualna se pomagala i simboli prema složenosti nižu od jednostavnih i konkretnih do apstraktnih. Njihov slijed pomiče se od stvarnog predmeta ili situacije do snimke, fotografije u boji, slike u boji, crne i bijele slike, crtanja linije, te konačno do grafičkog simbola i pisanog govora. Predmeti su većinom jednostavni, a pomagala imaju konkretan oblik. Premda su po svojoj složenosti i apstraktnosti grafički simboli znatno iznad kontinuuma, ipak se u radu s učenicima s autizmom pokazuju kao najdjelotvorniji. Dostupni su paketi



Quill, K. A.: *Visually cued instructions for children with autism and pervasive developmental disorders, Focus on Autistic Behaviour*, 10 (3), 1995.

Hogdon, L. A.: *Visual Strategies for Improving Communication, Volume 1: Practical Supports for School and Home*, 1995.



računalnih programa koji osiguravaju brz pristup grafičkim simbolima, uz mogućnosti kreiranja uobičajenih simbola.

U učionici se vizualni poticaji mogu primijeniti na različite načine. Ipak, kako bi njihova primjena bila djelotvorna, potrebno ih je prilagoditi razini sposobnosti shvaćanja učenika tako da se, s obzirom na kontinuum složenosti, nalaze na primjerenoj točki tog kontinuuma. Primjena crtanja linije radi poticanja učenja onda kada su učeniku, da bi shvatio, potrebne fotografije u boji, može kod svakoga učenika dovesti samo do frustriranosti.

Imajući u vidu ovo upozorenje, vizualni su poticaji vrlo korisni pa ih je moguće primijeniti :

- za organiziranje aktivnosti učenika – dnevni rasporedi, mini rasporedi, liste provjere aktivnosti, planeri i ploče s izborom aktivnosti
- za osiguravanje pravila ili uputa za učenika – vizualno isticanje razrednih dužnosti, registar kartica s pravilima u svezi sa specifičnim zadacima i aktivnosti, piktografi i pisane upute za učenje novih informacija
- za pomaganja učeniku oko razumijevanja organizacije okruženja – označavanje predmeta, posuda, natpisa, popisa, tablica i poruka
- za poticanje primjerenog ponašanja – objavljivanje pravila i njihovo slikovito prikazivanje radi priopćavanja pojedinih faza postupanja
- za poučavanje socijalnim vještinama – slikovito prikazivanje društvenih priča
- za slikovito prikazivanje socijalne situacije sa socijalnim uputama i primjerenim reakcijama, koja se posebno kreira u svezi s određenom situacijom pojedinog učenika (više informacija o društvenim pričama potražite u odlomku)
- za poučavanje samokontroli – piktografi koji označavaju očekivane oblike ponašanja

Osnovno pitanje koje je potrebno postaviti pri planiranju aktivnosti ili davanju upute jest kako tu informaciju prikazati u jednostavnom vizualnom obliku. Odaberite vizualna pomagala na osnovi sposobnosti shvaćanja učenika i njegovih ili njezinih sposobnosti reagiranja.

Ostali pristupi

Predviđanje precizne, konkretne pohvale tijekom učenja

Učenicima priopćite preciznu informaciju o tome što rade ispravno ili dobro, na primjer „krasno obojeno“ ili „dobro si dovršio/la ovaj matematički problem“. Općenita pohvala može dovesti do nenamjernog učenja, što se teško ispravlja. Učenici s autizmom nešto mogu naučiti na temelju samo jednog pokušaja, pa je stoga izuzetno važno upućivati pohvalu za sasvim određeno ponašanje: „Sal, ide ti jako dobro množenje ovih brojeva.“ Ako učenik ono što radi pogrešno poveže s pohvalom, tada može doći do praznovjernog učenja. Ako kažete: „Sal, ide ti jako dobro“, a da pri tome Sal tijekom rješavanja matematičkog zadatka istodobno nije nogama, tada Sal njihanje nogama može povezati s tom općenitom pohvalom.

Primjena smislenog potkrepljenja

Potkrepljenje može biti sve, od pohvale do određenih predmeta kojima se osnažuje ponašanje koje učenik uči. Učenike s autizmom nije moguće motivirati uobičajenim potkrepljenjima koja su djelotvorna kod drugih učenika. Može im se sviđati da određeno vrijeme budu sami, da neko vrijeme razgovaraju s omiljenim članom osoblja, da odu u restoran sa samoposluživanjem, obavljaju svakodnevne aktivnosti (kao što je odlazak u šetnju), da vrijeme provedu igrajući se omiljenim predmetom, slušajući glazbu, igrajući se u vodi, da se domognu obavljanja omiljenog posla, pojedinog dijela programa koji pruža senzorno podražavanje, ili da sjede na prozoru.

Kod svakoga pojedinog djeteta važno je prepoznati što kod njega djeluje kao potkrepljenje. Poslužiti može profil sklonosti pomoću kojeg se otkrivaju aktivnosti ili ostala potkrepljenja kojima učenik daje prednost. Taj popis „voli i ne voli“ moguće je izraditi uz pomoć obitelji, a potom se taj popis može podijeliti svim pribavljačima podrške. Tablicu u svezi s „voli i ne voli“, koja može poslužiti za upisivanje sklonosti učenika, potražite u *Dodatku*.

Planiranje zadataka primjerene težine

Učenici s autizmom mogu biti posebno ranjivi u smislu anksioznosti i netolerancije osjećaja frustriranosti ako ne mogu izvršiti postavljene zadatke. Smanjivanju frustriranosti učenika pridonijet će postupno povećavanje težine zadatka i dostižno ili poticajno učenje (osobito pomoću vizualnih informacija umjesto isključivo usmenih objašnjenja).

Primjena gradiva sukladno dobi učenika

Važno je poštivati dostojanstvo učenika s autizmom kroz izbor nastavnog gradiva. Čak i kada je nužno da se poduka znatno modificira, gradivo koje se uči mora biti primjereno dobi učenika.

Pružanje mogućnosti izbora

Budući da učenici s autizmom mogu biti učestalo frustrirani svojom nesposobnošću da sami sebe razumiju, potrebna im je uputa i vježba za odabir valjanih izbora. Mnogi dijelovi njihova života moraju biti ponajviše nužno strukturirani i kontrolirani od strane odraslih. Ponekad učenici nastavljaju birati jednu aktivnost ili predmet zato što ne znaju način na koji bi izabrali nešto drugo.

Prihvatljive metode koje omogućuju izbor za učenike čija je sposobnost komuniciranja ograničena treba razvijati na osnovi individualnosti. Poslužiti može neposredno poučavanje biranja. Izbor treba ograničiti na jednu ili dvije omiljene aktivnosti sve dok učenik ne shvati koncepciju izbora. Izbori koji su očito-svršeni neće unaprijediti vještinu učenika u svezi s biranjem, već ga jedino mogu frustrirati.

Raščlanjivanje usmenih uputa na male korake

Pri navođenju uputa za učenike s autizmom učitelji trebaju izbjegavati dugačko nizanje usmenih informacija. Sukladno prethodnom razmatranju, razumijevanju učenika pridonosi podupiranje usmene upute vizualnim znacima i prikazima.

Obraćanje pažnje na procesuiranje i tempiranje ispitivanja

Učenicima s autizmom potrebno je više vremena za odgovor nego ostalim učenicima. To može biti povezano s kognitivnim i/ili motoričkim teškoćama. Učenici s autizmom mogu zahtijevati procesuiranje svakog zasebnog dijela poruke ili zahtijeva, pa im je stoga potrebno dodatno vrijeme za odgovor/reakciju. Radi pružanja podrške učeniku s autizmom važna su dva postupka. Prvi je da im se općenito osigura dovoljno vremena, a drugi je da se vodi računa o dovoljnoj količini vremena između davanja upute i reakcije/odgovora učenika.



Primjena konkretnih primjera i aktivnosti „iz prve ruke“

Apstraktne pojmove i pojmovno mišljenje poučavajte primjenjujući specifične primjere koje je potrebno mijenjati tako da se koncepcija ne usvaja slučajno primjenom samo jednoga načina.

Primjena raščlanjivanja zadataka

Možda će biti potrebno da učitelji i roditelji složene zadatke raščlane na podzadatke i osnaže ih malim koracima koje je moguće usvojiti. Učenik mora imati vještine koje su potrebne za svaki taj pojedinačni korak. Te subvještine mogu tražiti poučavanje i osnaživanje u nizu. Na primjer, pri podučavanju vještine samopomoći kao što je pranje zuba zadatak može tražiti raščlanjivanje na subvještine: uzimanje četkice i paste za zube, okretanje slavine, vlaženje četkice, odvrtnje poklopca na pasti za zube, stavljanje paste za zube na četkicu itd. Životne vještine, socijalne vještine i obrazovne vještine moguće je raščlanjivati, a njihovu usvajanju može se pristupiti kao zadacima ili podzadacima poučavanjem svakog pojedinačnog koraka i njegovim povezivanjem sa sljedećim korakom tog lanca. Primjer planiranja poučavanja primjenom raščlanjivanja zadataka potražite u *Dodatku*.

Primjena metoda promišljenih pokušaja

Važan je element obrazovanja nekih učenika s autizmom primjena poticaja radi potpomaganja učenja. Poticaji mogu biti fizički, gestualni ili verbalni. S obzirom na to da učenici mogu postati ovisni o poticajima, potrebno ih je primjenjivati toliko dugo koliko je to potrebno. Pri primjeni strategije promišljenih pokušaja poučavatelj prikazuje poticaj koji se tiče željenog ponašanja (daje smjernice ili upute), te potiče učenika; učenik reagira, potom poučavatelj primjenjuje posljedice koje se temelje na bihevioralnim principima. Poticaj je često kreiran u skladu s modelom poželjnog ponašanja ili pomaže učeniku da to ponašanje očituje.



Seip, J.: *Teaching the Autistic and Developmentally Delayed: A Guide for Staff Training and Development*, 1996.

Slijedi primjer obrasca za promišljeni pokušaj.

Cilj ponašanja: prepoznavanje brojeva, davanje usmene upute. Nakon pokazivanja karata s brojevima 1, 2, 3, 4 i 5, Ivan će dotaknuti kartu koja prikazuje traženi broj.

PODRAŽAJ	POTICAJ UČITELJA	ODGOVOR UČENIKA	POSLEDICA
Učitelj kaže: „Dodirni kartu s brojem 5!“	Učitelj lagano udara kartu s brojem 5.	Učenik dodiruje kartu s brojem 5.	Učitelj se smiješi i kaže: „Jako dobro, Jackie.“
Učitelj kaže: „Dodirni kartu s brojem 5!“	Učitelj pokazuje kartu s brojem 5.	Učenik dodiruje kartu s brojem 3.	Učitelj okreće glavom i šuti.
Učitelj kaže: „Dodirni kartu s brojem 5!“	Učitelj lagano udara kartu s brojem 5.	Učenik udara rukama.	Učitelj okreće glavom i šuti.
Učitelj kaže: „Dodirni kartu s brojem 5!“	Učitelj pokazuje kartu s brojem 5.	Učenik dodiruje kartu s brojem 5.	Učitelj se smiješi i kaže: „Jako dobro, Jackie.“

Upoznavanje učenika s nepoznatim zadacima u poznatom okruženju uvijek kada je to moguće

Kada ne postoji mogućnost uvođenja novih zadataka u poznatom okruženju, pripremite pojedinca za novi zadatak i okruženje primjenjujući pomagala poput slika, videozapisa i/ili društvenih priča.

Gradivo i situacije organizirajte ističući ono što je bitno

Koristite sustav pomagala i vizualne potpore kako biste:

- pomogli učeniku/učenicima u praćenju relevantnih informacija
- poučili ga/nju novim zadacima.

Na primjer, premjestite nebitno gradivo s pisaćega stola ili ploče prije početka poučavanja. Ili, umjesto cijele knjige, pokažite samo onaj tekst koji želite pročitati. Istaknite osnovne riječi, kao što su imena likova u tekstu, tako da budu uočljive.

Potičite samostalan trud i uvedite proaktivne mjere kako biste smanjili vjerojatnost ovisnosti o poticajima

Uvijek kada su učenici s autizmom učestalo podržavani, postoji mogućnost da nikada ne razviju sposobnost samostalnog djelovanja. S obzirom na to da se kod svih učenika želi postići njihova samostalnost, poučavanje treba sadržavati strategije pomoću kojih se smanjuje potreba njihova poticanja. Strategije uključuju:

- upotrebu vizualnih pomagala radi smanjivanja oslanjanja na fizičke i verbalne poticaje roditelja, učitelja ili asistenta učitelja
- planiranje mogućnosti slabljenja poticaja
- pobrinite se za to da odrasla osoba ne bude stalno u blizini učenika, te da nisu uvijek prisutne iste odrasle osobe; smanjivanju poticaja može pridonijeti udaljavanje odrasle osobe od učenika i mijenjanje asistenta učitelja
- osigurajte vizualno-organizacijska pomagala poput rasporeda, kratkog pregleda zadatka, kontrolnih popisa i tablica te, ako je to izvedivo, uključujte učenika u njihovu izradu i upotrebu
- osigurajte poduku kako biste osnažili znanje učenika o uputama u okruženju
- poučavanje u okruženjima koja sadrže upute i osnaživanje toga poticaja uz podržavanje ponašanja

Objašnjenje tablice u svezi s hijerarhijom poticaja od visokih do nižih na razini njihova nametanja potražite u *Dodatku*.



Izravne i proširene fiksacije u korisnim aktivnostima

Ako je učenik fiksiran na stvar ili na temu, kao što su boja ili oblik, iskoristite to kako biste ga poučili konceptu. Aktivnosti učenja tijekom čitavoga tjedna u pisanju i matematici moguće je usredotočiti na jednu temu – to su izvanredne kreativne aktivnosti učenja koje se temelje na gradivu.

Poznavanje pojedinca i podržavanje popisa jakih strana i interesa

Članovi obitelji mogu učiteljima pružiti dragocjene informacije o onome što učenik zna i radi kod kuće ili u društvu. Te interese i znanja moguće je iskoristiti za poduku i za osnaživanje učinkovitog učenja i ponašanja.

Razvijanje darovitosti i interesa

Ako učenik očituje osobit interes i jake strane na određenom području (npr. glazba, drama, umjetnost, grafika, računalo), pružite priliku za usavršavanje na tom području. To ne samo da može pružiti zadovoljstvo i osigurati uspjeh već isto tako može dovesti do razvijanja vještina koje se tiču budućeg zaposlenja.

Strategije upravljanja razredom

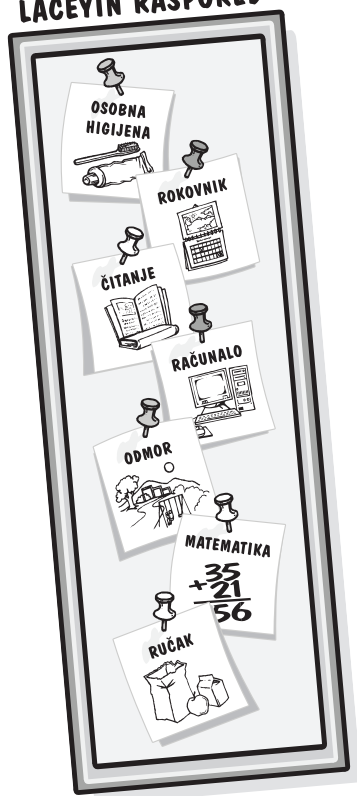
Osigurajte strukturirano, predvidivo razredno okruženje

Navedeno ne treba miješati s autoritativnim pristupom. Okruženje bi trebalo strukturirati tako da osigurava dosljednost i jasnoću, da učenici znaju gdje se nalaze stvari i što se od njih očekuje u određenoj situaciji te da se mogu unaprijed pripremiti za ono što slijedi.

Osigurajte vizualni dnevni raspored aktivnosti

Individualizirani raspored za učenika s autizmom treba biti dostatno prilagođen općem razrednom rasporedu. Zadatke je potrebno mijenjati kako bi se spriječila dosada, a izmjenjivanjem aktivnosti smanjila anksioznost te, po mogućnosti, spriječila određena neprimjerena ponašanja. Na primjer, valja izmjenjivati poznate doživljaje uspjeha s manje omiljenim aktivnostima. Poslužiti može izmjena skupnih aktivnosti u velikim skupinama s mogućnostima smirivanja u mirnom okruženju. Osim toga, pomoći može i uvođenje fizičkih aktivnosti i vježbanja tijekom dana. Sve planirane aktivnosti mogu se prikazati u vizualnom obliku i objaviti na pisaćim stolovima učenika s autizmom ili u blizini njih, tako da im promjene u aktivnostima budu razumljive te da znaju što mogu očekivati. Učenicima se može pomoći da nauče samostalno koristiti raspored, a osoblje

LACEYIN RASPORED



može uputiti učenika na raspored u vrijeme kada se aktivnost mijenja, čime se uklanjaju teškoće prelaženja iz jedne aktivnosti u drugu.

Inventar mogućih senzornih čimbenika može se iskoristiti za pružanje pomoći

OPĆE TEŠKOĆE U SVEZI SA SENZORNIM SUSTAVIMA: VIDLJIVA PONAŠANJA

POKAZATELJI HIPERREAKTIVNOG PONAŠANJA

HIPOREAKTIVNO PONAŠANJE

AUDITIVNI SUSTAV

- lagano rastresen zvukovima u pozadini
- pretjerano reagira na zvukove
- nepredvidive reakcije na zvukove
- prekriva uši rukama kako bi smanjio buku
- vrišti ili plače na zvukove u okruženju
- reagira fizički kao da je zvuk prijetnja
- ne reagira ni na koju vrstu zvuka

- ne reagira na izgovoreno ime
- čini se kao da zaboravlja zvukove u svezi s aktivnostima kojima je okružen
- stvara postojane zvukove kao da se stimulira
- nije siguran jer ne reagira na zvukove koji ukazuju na moguću opasnost

VIZUALNI SUSTAV

- sjajna svjetlost ga ometa
- izbjegava svjetlost Sunca
- prati očima svako kretanje u prostoriji
- očima blokira vidno polje
- prekriva dio vizualnog polja - stavlja ruke preko dijela stranice u knjizi
- reagira fizički na pojavu određenih predmeta ili boja

- nije svjestan nazočnosti drugih ljudi
- nesposoban je locirati traženi predmet ili osobe
- iz vidokruga gubi osobe ili predmete kada se miču
- ne razlikuje odnose između oblika i pozadine

TAKTILNI SUSTAV

- štiti se od dodira – ne voli da ga diraju
- izbjegava zadatke s izrazito taktilnim elementom (glinu, igre vodom, slikanje, pripremu hrane)
- žali se na neudobnost odjeće
- negativno reagira na sastav hrane, strukturu igračaka, kakvoću namještaja

- čini se da ne shvaća pojam osobnoga prostora
- čini se da ne zamjećuje da ga dodiruju druge osobe
- učestalo stavlja stvari u usta
- odbija odjenuti određene artikle – zatvarači na odjeći
- ne prilagođava odijevanje, što može biti iritantno reagiranje na bol

VESTIBULARNI SUSTAV

- pretjerano reagira na aktivnosti kretanja
- ima poteškoća s kretanjem na različitim površinama (sagovi, trava, itd.)
- šeće blizu zida, priljubljuje se uz potporanj kao što je ograda na stubištu
- izgleda prestrašeno kada se očekuje kretanje, mišići napeto
- ukočen što se tiče namještanja tijela, glavu drži u istom nepomičnom kutu
- čini se da lako postaje fizički dezorijentiran

- čini se da mu je potrebno stalno kretanje
- ljuđa se, kreće se u krugovima
- izgleda da se brzo umara kada se uključuje u aktivnosti kretanja
- općenito spor za pokret, letargičan u kretanju
- potrebno mu je dosta vremena prije no što reagira na zahtjev da se pokrene

GUSTATIVNI I OLFAKTORNI SUSTAVI

- izbor jela je ograničen
- zatvara usta, odbija hranu
- izbacuje, pljuje hranu, lijekove
- pretjerano reagira na mirise u okruženju
- ima teškoće s oralnom higijenom
- štiti se od mirisa – izbjegava ta mjesta ili osobe snažnih mirisa

- čini se da stalno želi hranu
- liže predmete u okruženju
- neprimjereno žvače predmete
- visok prag tolerancije na loše okuse – ne izbjegava opasne supstance
- na neobične načine njuši predmete i ljude
- čini se da se ne osvrće na mirise koje druge osobe zamjećuju

radi umanjivanja negativnog učinka koji senzorne informacije imaju na učenike s autizmom. Dragocjeni su izvori informacija o senzornim teškoćama – roditelji i ostale osobe koje imaju iskustva u radu s učenikom. U tom slučaju pri izradi inventara postoje određena pitanja koja je potrebno postaviti i ostali problemi koje treba razmotriti:

- Auditivni:
 - Postoje li ventilatori, zvučnici, požarni alarmi, nekoliko osoba koje istodobno razgovaraju, uređaji za klimatizaciju, zvona, psi koji laju ili grebu po nečemu?
 - Koja je opća razina zvuka, te predvidivost i repetitivnost zvukova?
 - Što se može poduzeti kako bi se negativni učinci koje ti podražaji mogu imati na učenika s autizmom u razredu sveli na najmanju moguću mjeru?
 - Razmotrite razumijevanje verbalnih informacija kod pojedinca te vrijeme koje mu je najčešće potrebno za procesuiranje auditivnih informacija i skretanje pažnje usred auditivnog podražaja.
- Vizualni:
 - Postoje li izvori koji dovode do rastresenosti kao što su svjetlo, kretanje, refleksija ili popratne slike koje utječu na sposobnost učenika da prati poduku?
 - Razmotrite na kojoj je razini oko učenika, položaj učitelja u odnosu prema učeniku, te izvore rastresenosti koji mogu uzrokovati smetnje u svezi s njegovom pažnjom.
 - Isto tako, uzmite u obzir vrijeme koje je potrebno da bi se skrenula vizualna pažnja.
 - Temeljita pozornost na odbojan vizualni podražaj i pokušaji da se učinak toga podražaja smanji pridonijet će usmjeravanju ponašanja učenika i

Autizam me odvaja od mog vlastitog tijela, pa tako ništa ne osjećam. Isto tako, može pridonijeti tome da sam toliko svjesna onoga što osjećam da to boli.

(Donna Williams, odrasla osoba s autizmom u: *Somebody Somewhere* 1994. / Netko, bilo gdje, op. prev.)

pomoći mu pri učenju.

- Taktilni:
- Postoje li strukture koje ostavljaju dojam odbojnosti?
- Jesu li postojeće temperature primjerene smanjivanju negativnog djelovanja na učenika?
- Očituje li učenik potrebu istraživanja putem dodira, a da ipak izbjegava da ga dodiruju?
- Koja je razina prikladnosti ili održivosti primjene određenih predmeta čija je namjena podupiranje poduke?
- Vestibularni:
- Razmotrite potrebu učenika za kretanjem i vježbanjem.
- Koje su reakcije pojedinca na kretanje?
- Na koji je način moguće uključivati potrebu kretanja u program rada učenika, a da se pri tome neopravdano ne ometa pažnja i učenje ostalih učenika u razredu?
- Gustativni i olfaktorni:
- Razmotrite sklonosti prema okusu i mirisu hrane i prema ostalim materijalima.
- Odluke o aktivnostima trebale bi uključivati razmatranje reakcije učenika na miris materijala.
- Poučavanje primjerenog ponašanja pri laganom obroku ili tijekom jela bit će pod utjecajem sklonosti učenika.

Uočavanje pojave frustrirajućih zadataka i aktivnosti

Preispitajte obrazovni plan i neobrazovne aktivnosti s obzirom na problematična područja koja kod učenika mogu dovesti do senzornog preopterećenja ili frustracije. Vodite računa o dostupnosti izvora smirujućih senzornih iskustava radi njihova pridruživanja potencijalno frustrirajućim zadacima. Uvijek kada je to moguće, prilagođavajte zadatke i gradivo radi poticanja učinkovitog sudjelovanja učenika. Kada je to izvedivo, umanjite djelovanje ometajućih čimbenika u okruženju te smanjite aktivnosti koje zbunjuju, dezorijentiraju ili ometaju učenika izazivajući smetnje u svezi s učenjem.



Više informacija o procjenjivanju senzorno-motoričkih sustava učenika s autizmom potražite u Dunn, W.: *The Sensorimotor Systems: A Framework for Assessment and Intervention*, u: *Educating Children with Multiple Disabilities: A Transdisciplinary Approach* (1991.) i Janzen, J.: *Effects of the Autism Learning Style: Reception and Processing Problems*, u *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*, 1996.

Pružite priliku za opuštanje i za to osigurajte prostor

Možda se ukaže potreba za mirnim, tihim, određenim prostorom u kojem se učenik može opustiti. Kod nekih učenika s autizmom opuštanje može predstavljati upuštanje u repetitivna ponašanja koja na njih djeluju umirujuće. U nekim se slučajevima učenicima koji traže određeno repetitivno kretanje, poput ljuljanja ili drugih samostimulirajućih pokreta, može osigurati prostor i vrijeme u kojem je to kretanje dopušteno.

Osigurajte mogućnosti za smisleno druženje s vršnjacima primjerenog socijalnog ponašanja

Ponašanje će učenika tražiti poučavanje primjerenom socijalnom ponašanju i utvrđivanje određenih očekivanja u svezi sa situacijom. Više informacija o razvijanju socijalnih vještina možete potražiti u odlomku koji slijedi u okviru ovog poglavlja pod naslovom *Strategije razvijanja socijalnih vještina*.

Mogućnosti za druženje s vršnjacima mogu obuhvaćati:

- sudjelovanje učenika u zajedničkim aktivnostima učenja
- povezivanje učenika s prijateljima radi šetnje po školskoj zgradi, na igralištu te tijekom ostalog nestrukturiranog vremena
- mijenjanje prijatelja vršnjaka tijekom vremena i aktivnosti kako bi se spriječila ovisnost o jednom djetetu
- sudjelovanje vršnjaka u pružanje individualizirane poduke/instrukcije
- dogovaranje međugeneracijske vršnjačke podrške /prijatelji u dogovoru sa starijim učenikom koji će pomagati učeniku s autizmom
- udruživanje učenika pri pohađanju posebnih školskih programa u udruge i klubove
- omogućavanje sudjelovanja u aktivnostima poslije škole ili u izvannastavnim aktivnostima

Ako u vašoj školi postoji dogovor prema kojemu se razred starijih učenika združuje s razredom mlađih, pobrinite se za to da stariji učenik s autizmom ima također svoj par, te osigurajte potrebnu podršku radi postizanja uspjeha.

Planiranje prijelaza i priprema učenika za promjenu

Promjene u aktivnostima, ambijentu ili planiranom ustaljenom redu za učenike s autizmom prilično su stresne. Njihovom razumijevanju nužnih promjena i njihovoj suradnji u tome može pridonijeti primjena vizualnih rasporeda. Za pripremanje učenika za nove situacije mogu isto tako poslužiti društvene priče s ilustracijama.

Više informacija o upravljanju razredom potražite u petom poglavlju pod naslovom *Postupanje s problematičnim ponašanjem*.

Strategije razvijanja komuniciranja

Jedan je od najvećih izazova učiteljima i članovima obitelji učenika s autizmom razvijanje komunikacijskih vještina. Većina ljudi nije svjesna složenosti uobičajene komunikacije jer djeca te vještine razvijaju automatski, obično u dobi od tri ili četiri godine. Većina učenika s autizmom nema razvijene vještine koje su potrebne za spontano komuniciranje, već im je za to potrebna poduka. Prioritet je - da se učenicima s autizmom pruži pomoć u razvijanju komunikacijskih vještina, tako da mogu izraziti svoje želje i potrebe, međusobno društveno djelovati, dijeliti informacije, izražavati osjećaje, buniti se ili pronalaziti izlaz iz situacija koje kod njih izazivaju averziju.

Programi za omogućavanje razvoja komuniciranja mogu se u početku primijeniti u strukturiranim okruženjima, međutim, poticanje upućavanja i vještine upotrebe govora traži intervencije u okvirima prirodnih okruženja. Funkcionalne govorne vještine najbolje se uče u socijalnom kontekstu, odnosno tamo gdje će se i koristiti i gdje nalaze svoj puni smisao. Razredna i školska okruženja pružaju mnogo mogućnosti za razvijanje funkcionalnog komuniciranja u okvirima društvenog konteksta i za poticanje upućavanja. Ipak, pri tome sama mogućnost ne zadovoljava komunikativne potrebe učenika s autizmom. Specifične vještine traže podučavanje, a strategije razvijanja željenih vještina moraju biti prepoznate.

Članovi školskoga tima, roditelji i specijalizirani stručnjaci moraju surađivati u prepoznavanju ciljeva i zadataka komuniciranja učenika s autizmom. Planirane bi se intervencije trebale temeljiti na sposobnostima i potrebama učenika. Patolog govora i jezika može pomoći u procjeni komunikacijskih vještina i navesti prijedloge i strategije sukladne jedinstvenim potrebama i karakteristikama učenika.

TADOV TJEDAN						
ned.	pon.	uto.	sri.	čet.	pet.	sub.
2	3	4	5	6	7	8
		KINO	KINO		IZLET	



Više informacija o razvijanju komuniciranja potražite u Wetherby, A. M. i Prizant, B. M. (Eds.), *Autism Spectrum Disorders: A Developmental Transactional Perspective*, 2000.

*Autizam mi
onemogućuje
pronalaženje riječi
i upotrebu mojih
vlastitih riječi onda
kada ja to želim. Ili
me navodi na to da
koristim sve riječi i
izgovorim gluposti
koje ne želim reći.*

Donna Williams, u: *Somebody
Somewhere*, 1994.

Navodimo neke opće prijedloge u svezi s podupiranjem komuniciranja:

- Usredotočite se na razvijanje interakcije i komuniciranja u okruženjima u kojima dijete sudjeluje (npr. u razredu, na igralištu, u sportskoj dvorani).
- Koristite rečenice kako biste razgovarali s učenikom. Imajte na umu da vi oblikujete govor istodobno pokušavajući komunicirati s učenikom.
- Koristite rječnik koji je primjeren sposobnosti razumijevanja učenika. Za učenike s ozbiljnijom komunikacijskom teškoćom birajte poznate, određene i konkretne riječi, uz njihovo ponavljanje ako je to potrebno.
- Koristite jezik koji je jasan, jednostavan i sažet. Slikovit govor i ironičnost te sarkazam samo će zbuniti učenika s teškoćama u komuniciranju.
- Vodite računa o vremenu koje je učeniku potrebno za procesuiranje informacija. Možda će biti potrebno govoriti polaganije ili praviti pauze između riječi. Tempo govora ovisi o sposobnosti svakoga pojedinog učenika.

Učenje slušanja

Učenicima s autizmom često je potrebna strukturirana poduka o tome na koji je način zapravo potrebno slušati. Potrebno je osnaživati pokušaje slušanja, umjesto pretpostavljanja da je slušanje očekivano i automatsko ponašanje. Učeniku može pomoći raščlanjivanje slušanja na sastavne dijelove i osnaživanje svakog od tih sastavnih dijelova – na primjer, poučavanje učenika da gleda govornika, da pogleda u jednu točku (što ne znači da mora uspostaviti kontakt očima) te da položi ruke u planirani položaj, uz pohvalu ili drugačije nagrađivanje svakog pojedinog koraka.

Razvijanje razumijevanja usmenog govora

Upotrijebite vizualni input kako biste postigli razumijevanje usmenog govora. Vizualna pomagala mogu poslužiti za usmjeravanje i zadržavanje pažnje učenika. Razumijevanju može pridonijeti združivanje govornog jezika s odgovarajućim predmetima, slikama te ostalim vizualnim poticajima. Iskusni učitelji učenika s autizmom predlažu upotrebu fotografija za podupiranje razumijevanja sadržaja usmene jezične komunikacije. Zanimljivo je da većina učenika s autizmom koristi čitanje kako bi time poduprla usmeno razumijevanje, umjesto očekivane suprotnosti upotrebe usmenog govora za podupiranje čitanja. Štoviše, navedeno upućuje na zaključak da je za te učenike mnogo važnije poučavanje čitanja.

U radu s učenicima koji bolje funkcioniraju nije teško pretpostaviti da razumiju informacije, osobito ako su ih sposobni ponoviti. Međutim, iako je dobro prisjećanje moguće, učenik možda ipak ne razumije značenje tih informacija. Razumijevanje je potrebno provjeriti.

Razvijanje izražavanja usmenim govorom

Učenici s autizmom možda neće razviti tradicionalni usmeni govor, no većina razvija neki oblik komuniciranja. Važno je da osobe koje su uključene u život učenika s autizmom imaju temeljito znanje o obliku izražavanja učenika te da, sukladno tome, prilagode svoja očekivanja u svezi s komuniciranjem. Kod učenika čije je usmeno izražavanje ograničeno učitelji i članovi obitelji trebali bi prihvatiti ograničene verbalne pokušaje i neverbalno ponašanje kao oblike njihova komuniciranja. Izuzetno je koristan rječnik uobičajene komunikacije pomoću kojeg osoblje i roditelji mogu dokumentirati ono što učenik iskazuje i ono što to u stvari znači, čemu se pridružuju planirane reakcije odrasle osobe na takve govorne pokušaje. Obrazac koji može poslužiti za stvaranje rječnika komuniciranja potražite u *Dodatku*.

Upotrebljivi usmeni rječnik neće se povećavati bez teškoća čak ni kod onih učenika s autizmom koji raspolazu usmenim govorom. Učitelji i roditelji morat će ih poučavati novim riječima u raznovrsnim kontekstima i primjenom vizualnog pristupa. Učenike treba poučiti:

- da sve na svijetu ima svoj naziv ili ime
- da postoje različiti načini pomoću kojih se nešto može izreći
- da riječi mogu imati svoje značenje u raznovrsnim kontekstima
- da će im učenje upotrebe riječi pomoći pri izražavanju njihovih potreba i želja.

Učenici koji se pri komuniciranju oslanjaju na slikovne prikaze moraju naučiti kako crtež ili prikaz ima svoj naziv pomoću kojeg se može dati uputa, ili pomoću kojeg se može reći što trebamo učiniti. Razumijevanje navedenoga od izuzetne je važnosti ako se smisljeno komuniciranje omogućuje vizualnim sustavima.

Obrazovni program rada učenika treba uključivati situacije koje potiču različite oblike izražavanja kao što su:

- zamolbe (npr. hrane, igračka ili pomoći)
- poricanja (npr. odbijanje hrane ili igračke, protestiranje kada se od njega traži da nešto učini ili ukazivanje na to kako želi da nešto prestane)
- objašnjenja (npr. oznaka slika u knjigama ili predmeta iz kutije, pozdrava ili djelovanja)



Hunt, P. i dr.: *Acquisition of conversation skills and the reduction of inappropriate social interaction behaviours*, u: *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 13, 1988.

Razvijanje vještina razgovaranja

U biti sve osobe s autizmom imaju teškoće u svezi s pragmatičnom komunikacijom – interpretacijom i upotrebom govora u socijalnim situacijama. Čak i oni pojedinci koji raspolažu dostatnim rječnikom i koji ostavljaju dojam da vladaju govorom mogu imati ograničeno razumijevanje socijalnih i konverzacijskih interakcija.

Imajući u vidu socijalno i komunikativno djelovanje govora, za neke učenike s autizmom bit će nužno osigurati strukturirano poučavanje za razvijanje usmenoga govora. To se može postići omogućavanjem strukturiranih djelovanja u koja su uključeni interesi učenika. Kako bi se osigurala pažnja i omogućilo imitiranje, komuniciranje i uzajamno djelovanje, mogu se primijeniti modeliranje, fizičko poticanje, vizualna pomagala i osnaživanje. Radi osiguravanja socijalnog komuniciranja i strukturiranih interakcija u okvirima omiljene aktivnosti učenika i njegove svakodnevne rutine potičite komunikativno neformalne i formalne socijalne izmjene tijekom dana.

Jednostavni su crteži djelotvorna strategija za poučavanje vještina razgovaranja. Ti crteži ilustriraju ono što ljudi govore i čine te ističu njihove moguće misli. Za prikazivanje osnovnih koncepta razgovaranja, kao što su slušanje, prekidanje razgovora, upotreba glasnih i tihih riječi, govor i mišljenje, može se iskoristiti niz simboličnih crteža. Za prikazivanje emocionalnog konteksta mogu se iskoristiti boje. Za razvijanje vještina razgovaranja i komunikacije primjerene određenim socijalnim kontekstima i situacijama mogu se, isto tako, primijeniti slike s tekstovima.



Gray, C.: *Comic Strip Conversations*, 1994.

Osobe s autizmom imaju teškoću razumijevanja suptilnih društvenih poruka i pravila te isto tako imaju problema s interpretiranjem neverbalne komunikacije drugih osoba. Možda će pomoći to da se učeniku navede konkretno pravilo, ako ono postoji, te njegovo prikazivanje u vizualnom obliku, ispisivanje pravila ili njegovo uključivanje u društvenu priču ili zabavnu konverzaciju uz pomoć stripa.

Radi uvježbavanja vještine učenicima je također potrebno pružiti mogućnosti za socijalne interakcije i stjecanje iskustava koja se temelje na zajedništvu.

Eholalija

Neka djeca s autizmom očituju eholaliju, doslovno ponavljanje riječi ili fraza iz govora drugih osoba. Mala djeca koriste eholaliju kao dio normalnog razvoja govora. Međutim, kod autizma izgleda da su se neki učenici zaustavili u razvoju govora na toj razini.

Eholalija može biti neposredna i produžena, tj. učenik može ponoviti ono što je upravo čuo ili to može ponoviti kasnije, ponekad čak i nakon više mjeseci ili godina.

Neposredna se eholalija može iskoristiti kao sredstvo za poduku. Fraza eholaličnog govora može se oblikovati primjenom pravila govora i korištenjem eholalične vještine za modeliranje primjerenijeg govora. Na primjer, kada učenik ponavlja zaostala pitanja, učitelj može prilagoditi svoju reakciju tako što će oblikovati primjereni odgovor i osnažiti korištenje primjerenoga odgovora onda kada ga je učenik ponovio. Ova je vrsta strategije izrazito individualizirana pa se radi određenih preporuka u svezi sa svakim pojedinim učenikom preporučuje savjetovanje s patologom govora i jezika.

Produženi eholalični izrazi možda nemaju razumljivo značenje za slušatelja. Učenici s autizmom učestalo mehanički od riječi do riječi ponavljaju televizijske reklame. Za razumijevanje funkcije govornog ponašanja može poslužiti promišljanje o tome kako se radi o dijelu govora koji se uskladištio neovisno o svome značenju. Situacija ili emocija može biti poticatelj upotrebe govora, čak i kada se čini da sa situacijom nema baš nikakve veze. Važno je uzeti u obzir pretpostavku kako učenik ne razumije sadržaj eholaličnoga govora kojim se služi. Uvijek kada je to moguće, pokušajte utvrditi situaciju koja je izazvala govor, uz poticanje upotrebe govora koji je primjeren datoj situaciji. Na primjer, kada učenik mehanički ponavlja tekst iz tv-reklame za koktu, to može značiti da je bio žedan. Učitelj provjerava tu mogućnost verbalno potičući učenika postavljanjem pitanja kao što je: „Jesi li žedan i želiš li piti?” Ponekad članovi obitelji i učitelji nikada ne utvrde logičnu povezanost u svezi s produženim eholaličnim izričajima.

Primjena alternativnih ili augmentativnih komunikacijskih sustava

Većina djece može imati koristi od primjene augmentativnih komunikacijskih sustava. Augmentativni komunikacijski sustav je svaki pristup koji podupire, poboljšava ili pridonosi načinu na koji vam osoba nešto priopćava. Može se primjenjivati u radu s neverbalnim učenicima, a isto tako i s učenicima koji raspolazu verbalnim izražavanjem, ali nisu sposobni služiti se govorom na funkcionalan način putem kojega bi izrazili svoje želje i potrebe. Augmentativni



Prizant, B., Duncan, J.: *The functions of immediate echolalia in autistic children*, Journal of Speech and Hearing Disorders, 46, 1981.



Indiana Resource Centre for Autism, Autism Training Sourcebook, 1997.

komunikacijski sustavi mogu se rangirati od tehnički nižih (onih koji ne traže nikakav izvor snage kao što je struja) do tehnički visokih sustava (sustavi koji traže snagu).

Alternativna komunikacija može obuhvaćati:

- neposredno pomicanje osobe ili predmeta radi komunikacije (npr. potezanje učitelja prema vratima kada učenik želi izaći van)
- upotrebu gesta ili tjelesnih pokreta radi izražavanja značenja (npr. odmahivanje glavom kako bi se izrazila negacija)
- korištenje stvarnih predmeta za priopćavanje poruka (npr. donošenje jakne kako bi se time najavio odlazak kući)
- korištenje slikovnih prikaza (npr. the Picture Exchange System ili PECS, sustav zamjene slika ili SZS, op. prev.)
- upotreba glasa bez uobičajenih riječi (npr. govoreći: „Ah-ah-ah!“ kako bi se obznanila potreba odlaska na toalet)
- upotreba pisanih poruka, bilo da se pokazuju već napisane poruke ili pisanjem poruke (npr. korištenje procesora riječi za komuniciranje)
- primjena znakovnog govora gestama iz konvencionalnog, neverbalnog, formalnog govora (npr. American Sign Language or Signed English - američki znakovni govor ili znakovni engleski, op. prev.)



Dodatne informacije u svezi s PECS/SZS-om potražite u: Frost, L. A., A. S. Bondy: *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*, 1994.



Janzen, J. E.: *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*, 1996.

Donošenje odluke o uključivanju alternativnog ili augmentativnog sustava i biranje vrste sustava u biti podrazumijeva donošenje dviju odluka koje je potrebno pažljivo razmotriti i temeljiti na procjeni razine kognitivnih sposobnosti učenika, njegovih vještina, interesa i motoričkih sposobnosti. Spekter izbora moguće je prikazati u kontinuitetu:

Visoko apstraktno	pjevanje
↓	napisane rečenice
↓	napisane fraze
↓	napisane riječi
↓	crteži
↓	fotografije
↓	geste
↓	minijature predmeta
konkretno	predmeti stvarne veličine

Roditelji imaju važnu ulogu pri donošenju takvih odluka zato što je radi djelotvornosti komunikacijskog sustava nužna njegova primjena u školi i kod kuće. Patolog govora i jezika (SLP- engl. skraćenica za speech and language pathologist, op. prev.) ili drugi stručnjak na području autizma i augmentativnih komunikacijskih sustava imaju važnu ulogu u odnosu na ekspertizu koja pridonosi donošenju odluke. Uloga je učitelja često provođenje odluke i pružanje podrške učeniku tijekom njezina usvajanja radi nadopune ili zamjene usmenoga govora.

Istraživanja koja su u tijeku pokazuju ohrabrujuće rezultate koji se tiču mogućnosti upotrebe računalne tehnologije kao sredstva komunikacije te učenja uz pomoć računala kao strategije za poučavanje komunikacijskim vještinama.

Strategije poučavanja socijalnim vještinama

Većina učenika s autizmom željela bi postati dijelom socijalnog svijeta koji ih okružuje. Oni imaju potrebu za socijalnom interakcijom i žele biti s drugim ljudima. Međutim, jedna od ograničavajućih karakteristika autizma upravo je teškoća u socijalnim interakcijama i socijalnim vještinama. Učenici s autizmom pravila interakcije s drugim osobama ne uče automatski, pa nisu sposobni pridržavati se tih nepisanih pravila socijalnog ponašanja.

Mnoge osobe s autizmom funkcioniraju na temelju pogrešnih percepcija koje su krute ili pretjerano doslovne. Prepoznavanje tih pogrešnih percepcija može pridonijeti razumijevanju ponašanja i potreba tih učenika u socijalnim situacijama. Pogrešne percepcije obuhvaćaju:

- primjenu pravila u samo jednoj situaciji
- doista je istina sve što netko kaže
- kada ne znaš što valja učiniti, ne poduzimaj ništa.

Zamislite koliko pretjerano doslovna pogrešna shvaćanja mogu ozbiljno ograničiti socijalnu interakciju. Pogrešno je pretpostaviti kako učenici s autizmom razumiju svaku situaciju ili socijalno očekivanje. Oni mogu koristiti nedjelotvoran način interaktivnog djelovanja s drugim osobama zato što ne znaju neki drugi koji bi bio primjereniji, ili mogu biti nesposobni uočavati razliku među situacijama, ne bi li tako izabrali primjereno ponašanje.

Razvoj socijalnih vještina neizostavno je područje nastavnog plana i programa

ŽELIM PITI



Janzen, J. E.:
*Understanding the
Nature of Autism: A
Practical Guide*, 1996.

rada za učenike s autizmom i presudan sastavni dio svakog intervencijskog plana u svezi s mijenjanjem problematičnih ponašanja. Da bi se pružila pomoć učenicima, potrebno je pažljivo procijeniti njihove socijalne sposobnosti radi utvrđivanja onih socijalnih vještina koje treba neposredno poučavati.

Kako bismo razvijali socijalne vještine, učenici moraju imati mogućnost sudjelovanja i interaktivnog djelovanja s drugim osobama u različitim prirodnim okruženjima u kojima se raspolaže primjerenim oblicima socijalnih vještina, prirodnim uputama i poticajima te funkcionalnim osnaživanjima. Takav pristup vršnjačkim uzorima i socijalnim mogućnostima osigurava uključivanje učenika u okvire integriranih okruženja.

Ipak, pristup oblicima i mogućnostima razvijanja socijalnih vještina u pravilu nije dovoljan. Općenito uzevši, osobe s autizmom traže eksplicitno poučavanje razvijanja socijalnih vještina i razumijevanja socijalnih situacija. U svezi s poticanjem razvoja socijalnih vještina kod učenika s autizmom postoji niz ohrabrujućih iskustava.

Primjena društvenih priča

Jedna je od najkorisnijih metoda poučavanja socijalnim vještinama primjena društvenih priča, strategija koju je razvila Carol Gray. Društvena priča opis je socijalne situacije koji obuhvaća socijalne uloge i primjerene reakcije, a piše se za određenu situaciju svakog pojedinog učenika. Priča može poslužiti za različite potrebe uključujući:

- mogućnosti inkluzije učenika u redovne razrede
- uvođenje promjena i novih postupaka
- objašnjavanje razloga ponašanja drugih osoba
- poučavanje socijalnim vještinama koje se tiču sasvim određene situacije
- podupiranje poučavanja novim akademskim vještinama.

Društvene priče mogu stvarati roditelji, učitelji i ostali pružatelji usluga. Korisne su za one učenike čija kognitivna razina funkcioniranja osigurava njihovo razumijevanje. Nečitači mogu slušati društvene priče snimljene na kasetama. Kako bi bila djelotvorna, društvena priča treba opisivati situaciju iz perspektive učenika, treba usmjeravati učenika prema primjerenom ponašanju i treba postati glas učenika (tj. treba biti iz „ja“ perspektive).

Proces počinje prepoznavanjem potreba učenika opservacijom i procjenom. Nakon utvrđivanja problematične situacije, autor priče promatra situaciju i pokušava shvatiti perspektivu učenika u okvirima onoga što će se vidjeti, čuti ili osjećati. Autor piše priču na primjerenoj razini razumijevanja i iz perspektive učenika te uključuje opisne, usmjeravajuće i perspektivne navode. (Opisne rečenice pružaju informacije o okvirima radnje, aktivnostima i osobama koje sudjeluju; usmjeravajuće su rečenice pozitivni navodi o očekivanim reakcijama u datoj situaciji; dok perspektivni navodi pružaju opis mogućih reakcija drugih osoba.)

Sljedeća formula sadrži korisno „mjerjenje odoka“ sadržaja društvene priče (misli se više na praktična nego na znanstvena iskustva, op. prev.):

2 – 5 opisni navod
+ 1 usmjeravajući navod
= društvena priča

Najdjelotvorniji je oblik priče brošura s jednom ili dvije rečenice na svakoj stranici, uz posebnu stranicu koja sadrži jednu osnovnu koncepciju.

Moj red za računalo

str. 1. Ako čekam svoj red za računalo, drugoj ću se djeci više svidjeti.

str. 2. Svatko voli doći na red za računalo.

str. 3. Kada ostala djeca koriste računalo, bit ću tih i čekat ću na svoj red.

str. 4. Kada sam gotov s radom na računalu, ostala se djeca mogu njime koristiti. To je u redu jer znam da ću se sutra moći koristiti računalom.

str. 5. Ako čekam svoj red za računalo, svi će biti sretni.

Postoje tri osnovna pristupa u provođenju društvene priče:

- Učenicima koji samostalno čitaju odrasla osoba čita priču dva puta, što opet prati čitanje priče od strane učenika. Nakon toga priču svakodnevno čita učenik.
- Ako učenik nije čitač, priča se može snimiti na kasetu kasetofona sa signalom (tj. zvonom) koji označava okretanje stranice. Učenika se upućuje na to da „pročita“ priču te da je čita svaki dan. U priči se mogu uporabiti simboli, crteži ili fotografije kako bi se time podržao njezin smisao u odnosu prema učeniku.
- Radi uključivanja oblikovanja priča se može snimiti na videokasetu. Priča se na videokaseti glasno pročita slijedom svake stranice na ekranu.



Gray, C.: *The Social Story Book*, 1993.

Poučavanje temeljnim društvenim pravilima

Razvijanje razumijevanja osnovnih pravila koja prate određenu situaciju pomoći će djetetu u prilagođavanju socijalnom kontekstu te možda spriječiti pojačanu anksioznost i smanjiti ovisnost o neprimjerenim oblicima ponašanja koja je potrebno svladati. Presudne socijalne vještine, za koje će učenicima s autizmom vjerojatno biti potrebna neka vrsta izravne poduke, obuhvaćaju:

- Čekanje – Vizualne upute poput slika predmeta i pisanih riječi mogu pružiti konkretnu informaciju koja će čekanje učiniti manje apstraktnim i izvjesnijim u odnosu prema samoj situaciji.
- Čekanje na red – Može se poučavati primjenom društvenih priča i primjenom slika ili piktograma radi usmjeravanja djeteta. Možda će također biti potrebno osigurati određeno podučavanje i ponavljanje aktivnosti čekanja na red.
- Prijelaze – Primjena društvenih priča i prikazivanje upozorenja s vizualnim uputama, kao što su simboli koje učenik razumije, može pridonijeti tome da učenik iz jedne aktivnosti prijeđe u drugu. Prijelazi mogu biti osobito teški ako učenik nije dovršio aktivnost; stoga će možda biti potrebno pripremiti učenika za mogućnost da nedovršenu aktivnost završi poslije.
- Mijenjanje teme razgovora – Neki se učenici mogu zadržati na jednoj temi i tako ostaviti dojam da su nesposobni ili da ne žele razgovarati o bilo čemu drugom. Zadržavanje jednog ponašanja ili teme na taj način upućuje na perseveranciju. Pri poučavanju učenika o tome kada je potrebno završiti ili promijeniti određenu temu učitelju mogu pomoći vizualna pravila, utvrđena vremenska ograničenja te ugovaranje vremena i mjesta za bavljenje omiljenom temom.
- Prestajanje – Pomoći može korištenje znakova u okruženju, kao što su promatranje i praćenje ponašanja ostale djece.
Možda će biti potrebno koristiti štopericu te metodu provjeravanja njihova vlastitog djelovanja.



- Preuzimanje inicijative – Društvene priče u kombinaciji s fotografijama ili slikama mogu biti posebno korisne za poučavanje načina na koji učenik treba pristupati drugim osobama, zamoliti ih za nešto, uključiti se u igru, pozdraviti te napustiti situaciju kada je uzrujan.

- **Fleksibilnost** – Vizualni se sustavi mogu iskoristiti za objašnjavanje promjena na konkretan način. Pri primjeni niza rasporeda ili slikovitih prikaza ponašanja može se ukloniti ili prekriti određena slika ili simbol, a na njegovo mjesto staviti drugi.
- **Smirivanje** – Vizualna se potkrepljenja mogu iskoristiti pri poučavanju sasvim određenim ponašanjima za smirivanje te pri poučavanju pravilima vezanim za određene situacije.

Ponavljanje spoznajnih prikaza

Ponavljanje spoznajnih prikaza još je jedna obrazovna strategija za poučavanje socijalnim vještinama koja pruža informacije u vizualnom obliku. Ova metoda uključuje prikazivanje niza ponašanja u obliku slika ili piktografa koji su popraćeni tekstom. Učenik se vodi kroz ponovljenu primjenu niza ponašanja.

Primjena vršnjačke pomoći

Razvijanju socijalnih vještina učenika s autizmom mogu pridonijeti vršnjaci. Najprije bi bilo korisno poučiti vršnjake da mogu bolje razumjeti ponašanje autističnih učenika. Na primjer, učitelj bi trebao protumačiti neverbalnu komunikaciju ili objasniti da je određena aktivnost za učenika teška te utvrditi ono što vršnjaci mogu učiniti da bi pružili pomoć. Navedeno je moguće učiniti neformalno ili na više strukturirani način. Mlađoj se djeci mogu prikazati načini upotrebe određenih poticaja za iniciranje i održavanje interakcije s učenikom s autizmom. Isto tako, potrebna im je pomoć pri komuniciranju s učenikom. Vršnjake treba osnaživati u pogledu njihove uloge, baš kao što se u socijalnim interakcijama osnažuje sam učenik s autizmom.

Vršnjaci mogu pridonijeti razvoju strategija za unapređivanje socijalne kompetencije djeteta s autizmom. Trening važnih reakcija (TVR) (u izvorniku: Pivotal Response Training /PRV, op. prev.) tehnika je koja se koristi tijekom odmora, a pokazala se djelotvornom kada se radi o povećavanju interakcija, upoznavanju, raznovrsnosti igre igračkama i upotrebi govora. TVR obuhvaća poučavanje primjerenih vršnjaka za primjenu strategija :

- pri stjecanju pažnje
- pri mogućnostima izbora za podržavanje motivacije
- pri promjeni igračaka



Indiana Resource
Centre
for Autism, *Autism
Training Sourcebook*,
1997.



Groden, J., LeVasseur, P.: *Cognitive picture rehearsal: A system to teach self-control* u: *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995.

- pri oblikovanju socijalnog ponašanja
- pri osnaživanju pokušaja
- pri poticanju razgovora
- pri produljivanju razgovora
- pri čekanju na red
- pri pričanju šale.

Učenicima se mogu pružiti informacije o autizmu i savjeti koji se tiču interakcije s učenikom s autizmom. Važno je da roditelji sudjeluju u odlučivanju kada se radi o razmatranju autizma s vršnjakom njihova djeteta. Roditelji mogu zatražiti da im se prikažu svi materijali ili mogu zaželjati da sudjeluju u izlaganju.



Više informacija potražite u Quill, K. A.: *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995.

Primjena treninga socijalnih vještina u skupinama

Učenici s autizmom mogu isto tako uživati pogodnosti poučavanja socijalnoj vještini u strukturiranoj maloj skupini. Mogu se nabaviti raznovrsni programi treninga socijalnih vještina te odgovarajući priručnici.

Mnogo se očekuje od programa koji obuhvaćaju procjenu radi utvrđivanja onih vještina koje je potrebno naučiti. Vježbe prate identičan oblik svake pojedine socijalne vještine koja je predviđena nastavnim planom i programom:

- utvrđivanje vještine i njezinih sastavnih dijelova te vrijeme njezine primjene
- oblikovanje vještine
- igranje uloga
- mogućnosti uvježbavanja
- strategije uopćavanja

Iako ti nastavni planovi nisu doneseni posebno za djecu s autizmom, ipak ih je moguće primijeniti u kombinaciji s odgovarajućim prilagodbama i podrškama. Osim toga, mogu se posebno istaknuti one strategije koje omogućuju uopćavanje ciljanih vještina.



Pierce, K., i L. Schreibman: *Using Peer Trainers to Promote Social Behaviour* u: *Autism, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (4), 1997.

Integrirane skupine za razonodu

Integrirane skupine za razonodu mogu mlađim učenicima s autizmom pružiti mogućnosti interakcije s vršnjacima te stvoriti prirodno okruženje za prigodno poučavanje socijalnim vještinama. Skupine za razonodu osiguravaju prirodne situacije u kojima djeca s autizmom koriste govor kako bi izrazila želje, uče biti u blizini druge djece te imitiraju socijalne interakcije među vršnjacima bez teškoća.

Poučavanje vještinama samopromatranja/samosvladavanja

Konačni je cilj kod svih učenika, uključujući i one s autizmom, da se pomoću djelotvornih socijalnih vještina osnaži njihovo samostalno djelovanje u različitim okruženjima. Jedan je od načina kojim se kod visoko funkcionirajućih učenika s autizmom može osnažiti njihova samostalnost poučiti ih postupcima samosvladavanja pomoću kojih učenici nadziru svoje vlastito ponašanje kako bi zaslužili određeno osnaživanje. Istraživanja su pokazala porast poželjnih oblika ponašanja tijekom procesa u kojem učenik ili učenica prikuplja podatke koji se tiču njegova/njezina samopromatranja. Pri tome su važni proces i stvaranje osviještenosti kod učenika, a ne točnost samopromatranja. Navodimo proces poučavanja samosvladavanja:

1. Odredite ciljano ponašanje koje će učenik samopromatrati.
2. Uvrdite ona osnaživanja koja su kod učenika djelotvorna.
3. Kreirajte metodu samopromatranja za učenika radi prikupljanja podataka (npr. tablicu, grafikon, mapu, naljepnice ili neku vrstu tehnički jednostavnog načina brojenja).
4. Poučite učenika ciljanom ponašanju i načinu korištenja metode samopromatranja radi bilježenja primjene ponašanja.
5. Osnažite samostalnost učenika postupnim smanjivanjem interveniranja odrasle osobe i primjenu ponašanja samosvladavanja učenika.

Poticanje sklapanja prijateljstava

Optimalno, cilj je razvijanja određenih socijalnih vještina osposobiti učenika za interakciju s drugim ljudima u različitim okruženjima te pružiti mogućnosti za razvoj društvenih odnosa. Učenici koji imaju osnovne socijalne vještine ipak



Dodatne informacije o treningu socijalnih vještina u skupinama potražite u McGinnis, E. i A., Goldstein: *The Skillstreaming series*, 1997; Elliot, S. i M., Gresham: *Social Skills Curriculum: The Accepts Program*, 1988.

mogu imati teškoća u svezi s izgrađivanjem povezanosti s drugom djecom i podržavanjem interakcija s vršnjacima. Dodatnu socijalnu interakciju učitelji i roditelji mogu omogućavati na ovaj način:

- poticanje prijatelja na druženje s djetetom kod kuće
- pružanje pomoći pri učlanjivanju u školske klubove, s odgovarajućom podrškom za sudjelovanje u klubu
- poučavanje djeteta u svezi s promatranjem druge djece kako bi slijedilo potrebne radnje
- poticanje suradničkih igara
- oblikovanje načina uspostavljanja odnosa s djetetom, uz poučavanje ostalih učenika u razredu
- poticanje mogućih budućih prijateljstava
- predviđanje razonode tijekom odmora
- pripremanje projekata i aktivnosti kojima se objašnjavaju kvalitete dobrog prijatelja
- pružanje pomoći učeniku u razumijevanju emocija putem izravnog poučavanja načina iščitavanja izraza lica i govora tijela te reakcija na znakove koji upućuju na različite emocije.

Više prijedloga u svezi s razvijanjem primjerenog društvenog ponašanja potražite u petom poglavlju pod naslovom *Postupanje s problematičnim ponašanjem*.

Poučavanje funkcionalnim vještinama

Jedan je od osnovnih ciljeva školovanja stjecanje znanja i vještina koje su nužne za što samostalnije djelovanje učenika u društvu. Navedeno je možda osobito važno za učenike čije su teškoće povezane s autizmom jer su kod tih učenika pri stjecanju funkcionalnih vještina samostalnosti prisutne znatne teškoće.

Za učenike čije su potrebe povezane s razvijanjem funkcionalnih vještina potrebno je u njihovu obrazovnom programu rada navesti ciljeve stjecanja tih vještina te ih isto tako uključiti u njegov IOOP. Pri poučavanju funkcionalnim vještinama moguće je primijeniti iste obrazovne pristupe i strategije koji se koriste za ostala područja.



U specijalnom obrazovanju stručnjaci su u okvirima funkcionalnih vještina razvili različite modele. Iako se ti modeli međusobno razlikuju, ipak u svojoj biti obuhvaćaju pet područja:

- kućni poslovi ili vještine samopomoći
- formalno obrazovanje
- stručne vještine ili vještine u svezi sa zaposlenjem
- socijalne vještine, uključujući vještine provođenja slobodnog vremena
- šira zajednica, uključujući putovanje i korištenje usluga

Planiranje funkcionalnih vještina treba biti provedeno u suradnji škole s članovima obitelji tako da poduka kod kuće i u školi bude postojana i učinkovita. Budući da se neke od tih vještina većinom odnose na područja koja spadaju u domenu privatnog života, planiranju u koje su uključeni roditelji ili drugi skrbnici treba pristupiti odgovorno i oprezno.

Vještine samopomoći

Pri poučavanju vještina koje obuhvaćaju područja samopomoći moguće je primjenjivati iste vrste odgojno-obrazovnih strategija koje se koriste za poučavanje učenika komuniciranju ili socijalnim vještinama. Učenici s autizmom, a osobito oni koji imaju intelektualne teškoće, često traže izravnu poduku koja se tiče osobne higijene, njege i oblačenja. Poučavanje osobnoj higijeni može predstavljati područje koje traži specifično planiranje i pouku. Planiranje obroka, pripremanje hrane, pa čak i hranjenje mogu biti sastavni dio programa rada s učenikom. Vještine vezane uz kućanske poslove koje su nužne za samostalno življenje (npr. pranje i glačanje rublja, briga za odjeću te čišćenje) mogu se poučavati ili osnaživati putem školskog programa. Kada se radi o starijim učenicima, tada izuzetnu važnost imaju vještine postupanja s novcem i kućnim proračunom.

Funkcionalno obrazovanje

Sposobnost primjene osnovnih obrazovnih vještina čitanja, pisanja i računanja u stvarnome životu još je jedno važno područje razvijanja funkcionalnih znanja kod većine učenika s autizmom. Učenici moraju naučiti način priopćavanja osobnih informacija kao što su njihovo ime, datum rođenja, adresa i broj telefona. Njima su potrebna znanja u svezi s prepoznavanjem važnih znakova i pisanih uputa kao što su natpisi i oznake cesta. Upotreba mjera za težinu, volumen, udaljenost

i veličinu, računanje, upotreba kalendara, kazivanje točnog vremena u biti su vještine iz matematičke pismenosti koje kao takve imaju presudnu važnost za samostalno funkcioniranje.

Stručna znanja

Učenici s autizmom obično traže poduku za stjecanje osnovnih vještina koje traži svijet rada. To su opće vještine koje se preklapaju sa svim ostalim područjima. Samostalnim odraslim osobama potrebne su vještine kao što su:

- točnost i pouzdanost u dolaženju na posao
- praćenje redovitog tijeka posla te izvršavanje preuzetih obveza
- razumijevanje izvršavanja zadatka
- poznavanje sigurnosnih postupaka
- prihvaćanje uputa i ispravljanje pogrešaka
- primjerene reakcije prema nadređenim osobama
- obavljanje redovitog temeljitog čišćenja
- oblačenje primjerenog radnog odijela te primjereno pripremanje za rad
- primjereno korištenje slobodnog vremena tijekom radnog vremena (ručak, stanke)

Vještine provođenja slobodnog vremena

Slijedom prepoznavanja činjenice kako učenici s autizmom traže pomoć u razvijanju primjerenog načina provođenja slobodnog vremena njihovi odgojno-obrazovni programi rada često uključuju rekreacijsku komponentu. Dapače, kod nekih pojedinaca čije teškoće unaprijed isključuju mogućnosti njihova zapošljavanja u budućnosti upravo aktivnosti tijekom slobodnoga vremena ispunjavaju znatan dio njihova svakodnevnog života kao odraslih osoba. Sudjelovanje u aktivnostima slobodnoga vremena može varirati od potpunog do djelomičnog sudjelovanja, što ovisi o potrebama pojedinca. Pravi je izazov s kojim se susreću članovi obitelji i osoblje pri donošenju plana rada pronalaženje načina na koji će se učenik djelomice uključivati u smislene aktivnosti slobodnog vremena.

Aktivnosti slobodnog vremena obuhvaćaju:

- sportske klubove (npr. nogometne)
- pojedinačne sportove (npr. kuglanje)
- umjetničke aktivnosti (npr. glazbene)
- posjećivanje predstava (npr. kazališta, kina)
- aktivnosti u prirodi (npr. kampiranje, planinarenje)
- sudjelovanje u organiziranim skupinama (npr. izviđači)
- posjećivanje društvenih događanja (npr. plesanje)

Također je važno razvijati one aktivnosti u kojima se može uživati kod kuće. Učenici mogu tražiti podršku za aktivnosti koje u sebi sadrže istraživanje i učenje kao što su:

- korištenje televizora, stereoprijamnika
- briga za kućne ljubimce
- igranje društvenih igara kao što je kartanje
- šivanje, pletenje ili bavljenje drugim zanatima.



Vještine koje su potrebne za život u zajednici

Sigurnost je za većinu učenika s autizmom od presudnog značenja. Budući da se njihova samostalnost razvija u zajednici, važno je da se pri planiranju razmotre pitanja koja se tiču njihove sigurnosti. Socijalne su vještine svakako čvrsto povezane s vještinama koje se tiču života u zajednici. Pri planiranju poučavanja tim vještinama potrebno je voditi računa o sljedećim područjima:

- korištenje javnog prijevoza
- pronalaženje područnih usluga i službi kao što su bazeni, rekreacijski centri i banke
- svladavanje prometnih pravila za pješake i razumijevanje prometa
- upotreba javnih prostora kao što su javni WC-i
- naručivanje i biranje jela u restoranu



Više informacija u svezi s planiranjem poučavanja vještinama življenja u zajednici potražite u Gray, C.: *What's Next: Preparing the Student with Autism or Other Developmental Disabilities for Success in the Community*, 1992.

KRAKAK PREGLED PRIJEDLOGA U SVEZI S POUČAVANJEM UČENIKA S AUTIZMOM

ODGOJNO-OBRAZOVNI PRISTUPI

Primjena vizualnih metoda poučavanja

- oglašavanje dnevnih rasporeda
- stvaranje individualiziranih minirasporeda
- predviđanje kontrolnih popisa aktivnosti
- stvaranje mogućnosti izbora
- označavanje stvari i ambalaže
- oglašavanje razrednih pravila s crtežima ili simbolima
- kreiranje vizualnih prikaza koraka osobne ili razredne svakodnevice
- osiguravanje vizualnih pomagala za podupiranje usmenih informacija ili uputa učitelja

Dodatni pristupi poučavanju

- raščlanjivanje zadataka na njegove sastavne dijelove i proučavanje svakoga pojedinog dijela
- pažljivo pohvaljivanje riječima tako da se pobliže opiše ponašanje
- primjena osnaživanja koja dovode do željene reakcije učenika
- primjena strategija promišljenih pokušaja
- primjena strategija prilagođavanja ponašanja
- planiranje zadataka na primjerenj razini težine
- primjena gradiva u skladu s dobi učenika
- pružanje mogućnosti izbora
- primjena jednostavnih usmenih uputa potkrijepljenih vizualnim informacijama
- usklađivanje zadataka s razinom sposobnosti učenika
- osiguravanje potrebnog vremena za procesuiranje informacija
- strpljivo čekanje na odgovor/reakciju učenika
- upotreba interesa učenika za motiviranje i poučavanje novim znanjima i vještinama
- isticanje i označavanje važnih informacija

STRATEGIJE UPRAVLJANJA RAZREDOM

- osiguravanje strukturiranog, predvidivog razrednog okruženja
- izrađivanje rasporeda i njegovo postavljanje na pisači stol učenika
- uređivanje razrednog okruženja tako da se, koliko god je moguće, uklone oni podražaji koji dovode do problematičnog ponašanja
- pronalaženje strategija za smanjivanje djelovanja onih podražaja koje je nemoguće otkloniti
- osiguravanje prostora za opuštanje
- omogućavanje kontakata s vršnjacima koji pridonose razrednom funkcioniranju
- pažljivo planiranje prijelaza između aktivnosti i mjesta njihova provođenja

STRATEGIJE RAZVIJANJA KOMUNICIRANJA

Poučavanje slušanja

- predviđanje strukturiranih vježba slušanja
- raščlanjivanje slušanja na sastavne dijelove ponašanja, uz osnaživanje svakoga sastavnog dijela
- primjena vizualnih pomagala (fotografije, slike, predmeti itd.) Razvijanje usmenog razumijevanja
- upotreba gesta s usmenim priopćavanjem
- ujedinjavanje pisanog govora s usmenim komuniciranjem

Razvijanje usmenog izražavanja

- osnaživanje pokušaja uspostavljanja komunikacije
- osiguravanje strukturiranog poučavanja novim riječima uz primjenu vizualnih pomagala
- pomoći učeniku da shvati kako sve u okruženju ima svoj naziv
- primjena omiljenih predmeta ili aktivnosti za poticanje izražavanja
- osiguravanje situacija u razredu kojima se potiču primjedbe i komentari

Razvijanje vještina razgovaranja

- oblikovanje primjerenih vještina uz pomoć ostalih učenika koji su željenu vještinu razvili
- omogućivanje strukturiranih interakcija putem igre
- primjena rasprava radi uvježbavanja vještina
- poučavanje učenika usklađivanju ponašanja i mišljenja
- poticanje i osnaživanje neformalnog razgovaranja
- primjena pripremljenih tekstova za poučavanje društvenoj konverzaciji
- poučavanje pravila društvenoga razgovora

STRATEGIJE RAZVIJANJA SOCIJALNIH VJEŠTINA

- primjena društvenih priča
- poučavanje sastavnim dijelovima ključnih socijalnih vještina
- omogućavanje planiranog uvježbavanja i osnaživanja vještina
- osiguravanje uvježbavanja vještine ponavljanjem slikovno-spoznajnog znaka/upute
- korištenje vršnjačke pomoći
- primjena treninga vještina u skupinama
- podupiranje razvijanja prijateljstava

POSTUPANJE S PROBLEMATIČNIM PONAŠANJEM

Peto poglavlje

Učenici s autizmom mogu očitovati neka neobična i problematična ponašanja, a ponekad ne reagiraju ni na uobičajene metode discipliniranja. Radi provođenja djelotvornih odgojno-obrazovnih aktivnosti možda će, prije svega, biti potrebno usredotočiti se na rješavanje problematičnog ponašanja učenika. S obzirom na to da takvo ponašanje ometa ne samo učenje samog učenika već i učenje ostalih učenika u razredu te sklad u obitelji, problematično je ponašanje često glavna preokupacija učitelja i roditelja. Možda će biti potrebno razraditi sustavni plan promjene ponašanja.

Važno je da se svaki intervencijski plan u svezi s ponašanjem temelji na razumijevanju karakteristika autizma i na poznavanju jakih strana i potreba pojedinog učenika. Pri izradi djelotvornog intervencijskog plana nužno je imati na umu da svako ponašanje sadrži komunikativnu funkciju.

Intervencijski plan na području ponašanja može se razvijati putem procesa suradničkog rješavanja problema kojim se bave one osobe koje imaju važnu ulogu u životu učenika, uključujući roditelje, razredne učitelje, specijalne edukatore i asistente učitelja. Isto tako mogu se uključivati ostale važne osobe kao što su ravnatelj, savjetnici koji se bave ponašanjem, patolozi govora i jezika te psiholozi. Korisno je voditi računa o činjenici da takvo stanje predstavlja problem koji je potrebno riješiti te analizirati teškoće u učenju koje mogu uzrokovati problematično ponašanje. Uvijek kada učitelji i ostali članovi obrazovnog osoblja raspolažu odgovarajućim informacijama i stručnim znanjima, tada su spremniji uhvatiti se u koštac s problematičnim ponašanjem. Osnovni su koraci procesa rješavanja problema obično:

1. prepoznavanje problematičnoga ponašanja
2. prepoznavanje cilja toga ponašanja i njegovih uzroka
3. utvrđivanje alternativnog ponašanja
4. razvijanje strategija promjene ponašanja
 - prilagodbe okruženja
 - program pozitivnih strategija
 - reaktivne strategije
5. razvijanje intervencijskog plana na području ponašanja
6. evaluacija intervencijskog plana na području ponašanja

Utvrđivanje funkcije ponašanja – svrha ponašanja može biti: stjecanje pažnje, bježanje od nečega/izbjegavanje, da se nešto dobije, kontroliranje, zabava.

(Durand V. M i Crimmins D. B.: *The Motivation Assessment Scale*, 1988.)



Dalrymple, N. and Porco, B.: *Steps in designing a behaviour plan*, u: Autism Training Sourcebook, 1997.

1. Prepoznavanje problematičnog ponašanja

Prepoznati i opisati ponašanje u okvirima opservacije, uključujući odgovore na pitanja gdje i kada se ono javlja, što obično prethodi tom ponašanju te koje su tipične reakcije drugih ljudi.

Važno je utvrditi upućuje li doista to ponašanje na postojanje problema. Temeljita promišljanja uključuju odgovore na sljedeća pitanja:

- Je li to ponašanje eventualno štetno za učenika ili za druge osobe?
- Smeta li to ponašanje učenju samog učenika ili učenju drugih osoba?
- Dovodi li do negativnih reakcija i/ili izbjegavanja učenika od strane vršnjaka i odraslih?

Učenik može očitovati više oblika problematičnih ponašanja. Što se tiče intervencije, nužno je utvrditi prioritete jer nije realno očekivati da će učenik promijeniti svaki pojedini oblik problematičnog ponašanja.

2. Prepoznavanje cilja ponašanja i njegovih uzroka

Cilj ponašanja nije uvijek očigledan. S obzirom na utvrđivanje cilja koji se tim ponašanjem želi postići i onih čimbenika koji podržavaju takvo ponašanje, nužno je prikupljati informacije o učeniku, njegovu ponašanju i okruženju te o posljedicama toga ponašanja.

Kako biste utvrdili čimbenike koji su u pozadini toga ponašanja i koji ga uzrokuju, provedite temeljitu procjenu ponašanja i konteksta u kojem se ono pojavljuje.

Zapitajte se:

- Kada i gdje se to ponašanje pojavljuje?
- Što se za to vrijeme događa u okruženju učenika?
- Tko je još uključen ili se nalazi u blizini učenika?

Procjena procesa trebala bi isto tako obuhvatiti prikupljanje važnih informacija o učeniku kao što su informacije:

- o tome što voli, odnosno ne voli
- čega se boji i što ga frustrira
- o njegovim vještinama komuniciranja
- o njegovim jakim stranama i potrebama

- o tome kakve su njegove socijalne interakcije
- o njegovim uobičajenim reakcijama na senzorni podražaj.

Korisne se informacije mogu prikupiti učestalim komuniciranjem s članovima obitelji učenika ili s njegovim skrbnicima. Osoblje škole i članovi obitelji često razvijaju sustav komuniciranja kao što je komuniciranje putem dnevnika ili knjige koju učenik nosi iz škole i u školu. Primjer komunikacije „kuća-škola“ putem dnevnika potražite u *Dodatku*.

Pažljiva analiza reakcija učenika na podražaj može otkriti neočekivanu povezanost s naizgled nevažnim stvarima u okruženju učenika. Izuzetno je važno sačuvati put takve informacije i pobrinuti se za to da bude prenesena ostalim osobama koje rade s učenikom, osobito tijekom važnih prijelaza u nove razrede ili programe, ili kada se mijenja osoblje koje radi s učenikom.

Problematična ponašanja mogu biti posljedica ostalih karakteristika povezanih s autizmom kao što su: poremećaji pažnje, problemi s interpretiranjem usmenih informacija, ograničeno usmeno izražavanje, teškoće u socijalnim vještinama te različite reakcije na senzorno podražavanje. Na primjer, ono što se pojavljuje kao nedostatak suradnje, može biti posljedica nerazumijevanja očekivanja ili neznanja o tome što se događa.

Funkcionalna procjena ponašanja je proces prepoznavanja cilja ili svrhe koju tim određenim ponašanjem pojedinac želi postići, a koja se temelji na pretpostavci da svako ponašanje ima svoj određeni cilj. Budući da učenici s autizmom imaju teškoće govora, važno je razmotriti sve oblike ponašanja, uzimajući pri tome u obzir komunikativnu funkciju ponašanja. Cilj ponašanja može biti:

- stjecanje pažnje, ili priopćavanje potrebe ili želje
- stjecanje određenog utjecaja ili položaja
- izbjegavanje neugodne situacije
- postizanje senzornog učinka
- samokontrola
- komentiranje ili objašnjavanje
- oslobađanje od napetosti .

Ponašanje isto tako može biti navika.

Informacije koje se tiču funkcionalne procjene mogu se utvrditi pomoću:

- pregleda izvješća o učeniku
- razgovora s osobama koje najbolje poznaju učenika u datoj situaciji, kao



Sveobuhvatan obrazac za upisivanje informacija koje se tiču prijelaza potražite u Janzen, J.: *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*, 1996.



Više informacija o funkcionalnoj procjeni i obrascima koji se koriste pri planiranju intervencija potražite u O'Neill, R., et al.: *Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviour*, 1997.

što su asistent učitelja ili članovi obitelji.

- opažanja i zapisivanja podataka o ponašanju.

Uvid u ponašanje učenika može omogućiti promatranje učenika u okruženjima u kojima dolazi do problema i u okruženjima u kojima obično nema problema. Proces prikupljanja informacija radi funkcionalne procjene uključuje:

- prepoznavanje antecedenata (onoga što se dogodilo neposredno prije očitovanja ponašanja, mjesta na kojem se ponašanje pojavilo i tko je sve bio nazočan)
- opisivanje ponašanja
- posljedice (Što se dogodilo poslije te koji je bio ishod toga ponašanja?)

Pri opisivanju ponašanja učenika:

- uključite učestalost, intenzitet i trajanje ponašanja; na primjer, kada opisujete bijes, istaknite koliko puta dnevno učenik iskazuje bijes te koliko dugo taj bijes traje
- budite određeni; na primjer, vrištanje može biti različito kako po intenzitetu tako i po trajanju te može ili ne mora biti ciljano ponašanje ako je intenzitet vrištanja blag
- jasno utvrdite okolnosti u kojima se ponašanje pojavljuje, odnosno okolnosti u kojima se ponašanje ne pojavljuje; na primjer, ponašanje se može pojavljivati samo u školskom restoranu ili samo u autobusu.



Upitnik za utvrđivanje mogućih ciljeva ponašanja potražite u Durand, V. M., Crimmins D. B.: *The Motivation Assessment Scale*, 1988.

Analizirajte informacije kako biste utvrdili model ponašanja, moguća osnaživanja te sve ostalo što može biti poticaj ponašanju. Posebno je korisno pobrinuti se za to da procjena obuhvati analizu odnosa između problematičnog ponašanja i okolnosti koje se odnose na okruženje u kojem se to ponašanje javlja.

Za provođenje funkcionalne procjene postoje mnogi korisni modeli i obrasci kojima se možete poslužiti. Primjer opservacije ponašanja i tablice prikupljanja podataka u svezi s utvrđivanjem cilja ponašanja potražite u *Dodatku*.

3. Utvrđivanje alternativnog ponašanja

Funkcionalna procjena ponašanja pruža osnovu za donošenje plana ponašanja. Učinkovitost plana ponašanja ovisi više o obrazovnim i proaktivnim, nego o reaktivnim strategijama.

Nakon utvrđivanja cilja ponašanja, ili se taj cilj samo pretpostavlja, može se utvrditi alternativno, primjerenije ponašanje koje može poslužiti istoj svrsi. Na primjer, ako učenik baca pribor na pod kako bi time izbjegao izvršavanje zadatka koji je za njega pretežak, možda je potrebno poučiti ga drugom, prihvatljivijem načinu na koji može odbiti izvršavanje aktivnosti koja kod njega izaziva osjećaj neuspjeha ili, što je još bolje, poučiti ga primjerenom načinu na koji može zatražiti pomoć. Ova alternativna ponašanja ne moraju biti već postojeći oblici ponašanja učenika.

U središtu intervencije u svezi s ponašanjem prije svega je poučavanje, a ne discipliniranje. Svrha je povećati primjenu alternativnih, primjerenijih oblika ponašanja pomoću kojih učenik može postići isti cilj. Alternativno je ponašanje obično djelotvorniji način komuniciranja ili interakcije s drugim ljudima. Ono isto tako može biti primjerenije sredstvo traženja senzornog podražavanja, ili primjerenija metoda smanjivanja anksioznosti (npr. vježbe opuštanja, vizualizacija, odlazanje na mirno mjesto). Na primjer, učenika koji lupa po pisaćem stolu te time nastoji riješiti svoju anksioznost do koje je dovela uznemirujuća blizina ostalih učenika možemo poučiti alternativnom ponašanju, a to je da ode na stanovito, unaprijed određeno mirno mjesto u razredu. Alternativno ponašanje može također obuhvaćati upravljanje ljutnjom i samokontrolu.

Ne preporučuje se polaziti od pretpostavke prema kojoj učenik raspolaže vještinama koje traži alternativno ponašanje. Obično je nužno primijeniti sustavno poučavanje i osnaživanje. U većini će slučajeva poučavanje alternativnom obliku ponašanja zahtijevati kombiniranje s ostalim programima pozitivnih strategija.

4. Razvijanje strategija promjene ponašanja

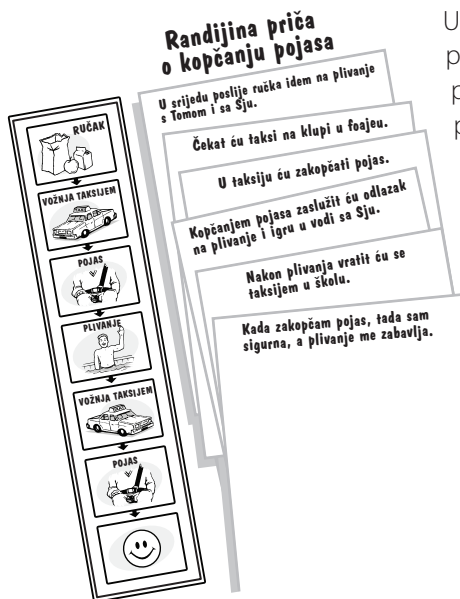
Prilagođavanje okruženja

Problematična se ponašanja često mogu smanjiti ili ukloniti uvođenjem promjena u okruženje. Procjena i analiza ponašanja mogu ukazivati na to da se ono očituje u okvirima određenih područja ili tijekom određenoga vremena, kao što su prijelazi. Ponekad se vjerojatnost da će se neko ponašanje pojaviti može svesti na najmanju moguću mjeru primjenom prilagodbi u okruženju. To, naravno, ne znači da je potrebno zbog jednog učenika izmijeniti čitavu učionicu, već da su prilagodbe moguće te da ovise o potrebama svakoga pojedinog učenika.

Moguće prilagodbe u okruženju uključuju:

- otklanjanje podražaja koji ometaju koncentraciju
- smanjivanje senzornog podražaja, ako je to moguće – imajte na umu svaku hipersenzitivnost koju učenik može imati na senzorni podražaj te pregledajte okruženje kako biste otkrili uzroke senzornog preopterećenja
- u svakodnevicu učenika uključite senzorna iskustva koja na učenika imaju smirujući učinak
- unosite promjene u fizičko uređenje prostora, poput mjesta sjedenja
- pobrinite se za razumljiv i predvidiv raspored
- planirajte vrijeme za smirivanje ili prije problematičnih situacija uvedite odmore
- izmijenjajte teže i zahtjevnije zadatke s onima koji su lakši i ugodniji
- ponudite izbore
- omogućite pristup omiljenim aktivnostima i vršnjacima
- osigurajte mjesto na koje učenik može otići radi opuštanja.

Program pozitivnih strategija



Utvrđivanje programa u kojem se naglašava razvoj komuniciranja i primjerenih oblika ponašanja u predvidivom i poticajnom okruženju pridonosi smanjivanju učestalosti i ozbiljnosti problematičnih ponašanja.

Sastavni dijelovi pozitivnog programa navedeni su u četvrtom poglavlju pod nazivom *Poučavanje učenika s autizmom*. Ukratko, oni obuhvaćaju:

- poučavanje vještinama komuniciranja primjenom odgovarajućeg oblika komunikacije koji ovisi o sposobnostima učenika
- poučavanje onim socijalnim vještinama koje opservacijom drugih osoba nisu bile odmah „otkrivene“
- utvrđivanje svrhe neprilagođenih oblika ponašanja i poučavanje primjerenijim zamjenskim vještinama ili ponašanjima

- pružanje vizualnih potkrepljenja radi pojašnjavanja uputa i poučavanja novim koncepcijama i vještinama
- primjena društvenih priča radi poučavanja ponašanju u problematičnim situacijama
- navođenje nedvojbenih očekivanja u pogledu ponašanja primjenom primjerenih vizualnih pomagala, čime se učeniku pomaže da shvati što se od njega očekuje
- utvrđivanje točnog rasporeda i njegova primjena za pripremanje učenika kako za prijelaze između aktivnosti tako i za svaku moguću promjenu
- poučavanje učenika da napravi izbore te predviđanje mogućnosti izbora u okviru rasporeda
- osiguravanje poduke na razini koja je primjerena učeniku
- praćenje reakcija učenika na okruženje i prilagođavanje okruženja kako bi se smanjila vjerojatnost anksioznih reakcija prije njihova očitovanja
- osnaživanje primjerenih oblika ponašanja poticajima koji za svakog pojedinog učenika imaju posebno značenje
- poučavanje tehnikama opuštanja
- postupno smanjivanje poticaja radi osnaživanja samostalnog funkcioniranja učenika.



Proaktivno je postupanje djelotvornije od reagiranja na neprimjereno ponašanje učenika. Promatranje učenika s autizmom može pridonijeti utvrđivanju znakova njegove pojačane anksioznosti i otkrivanju onih čimbenika u okruženju koji mogu biti povezani s tom anksioznošću. Na primjer, ako neka društvena igra pridonosi povećavanju pritiska, korisno je predvidjeti mogućnost za odvojenu igru. To, naravno, ne znači da se takvim programom rada odričemo cilja povećavanja interaktivne igre s vršnjacima. Međutim, ako je učenik izrazito anksiozan, možda će biti potrebno smanjiti količinu vremena koju provodi s drugim osobama. Tijekom vremena kontaktiranje se s ostalim učenicima može povećavati u kontekstu programa kojim se poučavaju socijalne vještine i pruža podrška u interaktivnim situacijama.

Ponašanje učenika s autizmom postat će izvjesnije ako su učeniku tijekom dana na raspolaganju mogućnosti za opuštanje. Te se mogućnosti mogu sastojati od 5 do 10 minuta za aktivnosti opuštanja kao što su:

- odlazak na posebno umirujuće mjesto u školi
- slušanje glazbe uz pomoć slušalica
- igre omiljenim predmetom
- mirno sjedenje i gledanje kroz prozor
- upuštanje u repetitivno ponašanje.

Važno je imati na umu da ono što je opuštajuće za jedno dijete, može dovesti do pojačane anksioznosti kod drugoga. Učenike možemo poučiti priopćavanju potrebe za odmorom prije eskaliranja neprimjerenoga ponašanja. Trening relaksacije može predviđati poučavanje učenika određenim vještinama i ponašanjima čija je svrha opuštanje.

Pri usmjeravanju ponašanja izuzetno je važno unaprijed isplanirati promjenu. Učenicima je potrebno osigurati mogućnosti za isprobavanje i smanjivanje preosjetljivosti u svezi s novim mjestom, osobama ili stvarima. Njima je promjena teška, no prilagođavanje i svladavanje promjene nužna je životna vještina. Nove situacije uvodite polako, tako da se učenicima omogući upoznavanje različitih okruženja, osoba i očekivanja.

Postupanje s repetitivnim ponašanjima

Učitelji i roditelji često se bave repetitivnim ponašanjima. Ipak, kako je to rekao jedan roditelj učenika s autizmom, „Odaberite svoje bitke!“. Možda vrijeme i energiju za obrazovanje ne treba koristiti na pokušaje otklanjanja izrazito repetitivnog ponašanja, osobito ne ako se uzme u obzir mnogo ostalih stvari koje učenik mora usvojiti. Ta je ponašanja u potpunosti nemoguće eliminirati, ali ih je moguće smanjiti i u određenim okolnostima zamijeniti prikladnijim alternativama. Repetitivna ponašanja, kao što su ljuljanje i okretanje, mogu za učenika s autizmom imati određenu svrhu. Na primjer, ako se učenik služi repetitivnim ponašanjem kako bi se smirio, primjereno je takvog učenika poučiti drugim metodama opuštanja koje omogućuju istu senzornu povratnu spregu. Kod nekih je učenika poželjno pronaći drugačiji izvor podražavanja kojim je moguće zadovoljavati senzornu potrebu.

Slijede neki općeniti prijedlozi za smanjivanja ili zamjenu repetitivnih ponašanja koji se mogu uzeti u obzir:

- Poučavanje alternativno relevantnom ponašanju koje je društveno prihvatljivije.
- Omogućavanje raznovrsnih senzornih doživljaja tijekom dana.
- U slučaju očitovanja ponašanja, pokušajte pažnju osobe usmjeriti na neku drugu aktivnost.
- Ugovorite mjesto i vrijeme u kojemu su repetitivne aktivnosti prihvatljive. Kontroliranje pristupa repetitivnoj aktivnosti može smanjiti očajničku potrebu za upuštanjem u aktivnost, no pristup se repetitivnoj aktivnosti ne smije uvjetovati dobrim ponašanjem, već taj pristup mora biti redovit.
- Postupno smanjivanje trajanja repetitivne aktivnosti. Povećavanje vremenskih razmaka koji prethode vremenu namijenjenom za repetitivno ponašanje.
- Razina se repetitivnog ponašanja može iskoristiti za procjenu razine stresa učenika.
- Učeniku treba omogućiti upuštanje u repetitivna ponašanja u kriznim stanjima radi njegova smirivanja.

Podupiranje razvijanja samokontrole

U središtu se podučavanja mogu nalaziti strategije razvijanja postupanja s bijesom i strategije samokontrole. Primjena društvenih priča pri poučavanju učenika samokontroli u određenim se situacijama kod nekih učenika s autizmom pokazala izuzetno djelotvornom.

Drugi je pristup koji se temelji na vizualnom poučavanju samokontroli pristup ponavljanja kognitivne slike. Ova strategija koristi vizualna potkrepljenja u okviru individualiziranog programa rada učenika s autizmom. Postupni slijed u svezi s oblikom ponašanja popraćen je prikazivanjem slike i teksta, pri čemu učenik ima mogućnosti uvježbavanja i ponavljanja slijeda toga ponašanja uz istodobno osnaživanje. Navodimo općeniti proces razvijanja takve strategije putem slika:

1. Utvrđivanje ponašanja koje je potrebno smanjiti (na primjer, vrištanje kao reakcija na buku).
2. Utvrđivanje antecedenata, tj. onoga što je prethodilo neželjenom ponašanju (na primjer, glasna igra u dvorani za tjelesni) te osiguravanje odgovarajućeg alternativnog načina rješavanja okolnosti koje su



Groden, J., P.,
LeVasseur: *Cognitive picture rehearsal: A system to teach self-control*, u: *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995.

- pridonijele tom ponašanju (npr. stavljanje slušalica na uši kako bi se ublažio zvučni podražaj).
3. Utvrđivanje potkrepljenja koja prate primjereno ponašanje (npr. posebno slavlje na kraju sata tjelesno-zdravstvene kulture).
 4. Osiguravanje slikovnih ili fotografskih izlaganja toga slijeda ili slijeda događaja uz davanje uputa popraćenih slikom tako da se učenika upozna sa slijedom onoga što je prethodilo ponašanju, sa slijedom toga ponašanja te sa slijedom njegova potkrepljenja.
 5. Ponavljanje toga slijeda prije upuštanja u stresnu situaciju (npr. omogućiti odlazak u dvoranu za tjelesni, doživljavanje buke, stavljanje slušalica te povratak u razred radi posebnog slavlja) uz slikovne potpore.
 6. Primjena slijeda u problematičnoj situaciji uz samokontrolu i postavljanje slika u neposrednu blizinu tako da učenika možemo uputiti na te slike ako se za tim ukaže potreba.

Strategije u svezi s poticanjem samostalnosti i samosvladavanja općenito su razrađene u okviru četvrtoga poglavlja *Poučavanje učenika s autizmom pod naslovom Strategije treninga socijalnih vještina*.

Reaktivne intervencije ili intervencije koje se temelje na posljedici

Strategije pozitivnog programiranja koje su usredotočene na osnaživanje sposobnosti učenika i uvođenje nužnih prilagodbi u fizičkom okruženju, gradivu i obrazovanju bit će najdjelotvornije tijekom osiguravanja dugoročnih promjena ponašanja. Ipak, kako bismo u učionici održali red i sigurnost, ponekad je nužno predvidjeti smišljenu reakciju na određeno ponašanje.

Bitno je da svaka osoba koja sudjeluje u radu s učenikom bude spremna dosljedno reagirati na određena ponašanja, što ujedno prati primjenjivanje istih posljedica. Nadalje, osoblje koje je odgovorno za provođenje plana mora raspolagati vještinama i znanjima o bihevioralnim principima u svezi s utvrđivanjem i provođenjem predviđenih posljedica. Općenito uzevši, postoje tri osnovne vrste reaktivnih tehnika:

- ignoriranje ponašanja
- preusmjeravanje
- udaljavanje od potkrepljenja ili „time-out“.

Ignoriranje ponašanja može se primijeniti onda kada se radi o manje važnim oblicima ponašanja. Motivacija za određeno ponašanje može biti zaokupljanje pažnje, pa stoga reagiranje na takvo ponašanje može umjesto njegova smanjivanja dovesti do toga da ćemo imati više teškoća s njegovim zaustavljanjem. Možda će biti nužno neposredno poučavanje načina na koji učenik može privući pažnju ili pričekati na svoj red, odnosno pouka nekoj drugoj socijalno interaktivnoj vještini. Ignoriranje ponašanja u razrednom okruženju može biti prilično složeno, osobito kada to ponašanje ometa učenje samoga učenika ili učenje ostalih učenika u razredu. Važno je uvjeriti se da učenik nije nehotice osnažen nekim drugim povodima kao što je stjecanje pažnje vršnjaka.

Strategije pozitivnog programiranja najdjelotvornije su tijekom osiguravanja dugoročnih promjena ponašanja.

Preusmjeravanje je važna sastavnica svakoga intervencijskog plana u svezi s ponašanjem. Ako je ponašanje neprihvatljivo, učenik mora biti upoznat s onim što se umjesto toga ponašanja od njega očekuje, a ta se očekivanja moraju jasno pripćavati. Često se mogu primijeniti vizualna pomagala kao što je piktograf. Preusmjeravanje se primjenjuje u kombinaciji sa strategijama pozitivnog programiranja. Učenika je potrebno poučiti primjerenijem alternativnom ponašanju, uz pružanje mogućnosti za uvježbanje i ponavljanje tog ponašanja.

Udaljavanje od potkrepljenja neželjenoga ponašanja može obuhvaćati udaljavanje iz situacije, što se ponekad označava kao „time-out“. Ako je učenik izrazito anksiozan ili uzrujan, možda će biti nužno da se prije primjene svakoga preusmjeravanja ili poučavanja alternativnim oblicima ponašanja učenik udalji iz situacije radi njegova smirivanja. Ovaj se pristup može kombinirati sa strategijama pozitivnoga programiranja kao što su poučavanje učenika da prepoznaju okolnosti u kojima postaju anksiozni te njihovo poučavanje tome da se samostalno udalje iz situacije prije nego što izgube kontrolu nad svojim ponašanjem. Budući da je udaljavanje učenika iz okruženja u kojem uče ozbiljan oblik intervencije s obzirom na posljedice, tu je mjeru potrebno oprezno primjenjivati i pažljivo potkrepljivati činjenicama.

Umjerena primjena poklon-bona

Sustav osnaživanja željenog ponašanja može se postaviti tako da se dobivanje poklon-bona uvjetuje očitovanjem željene reakcije. Poklon-bonovi mogu biti žetoni za poker, karte ili bodovi koji se upisuju u formular ili grafikon, a stječu se izvršavanjem zadataka ili očitovanjem ostalih primjerenih oblika ponašanja. Stečeni se poklon-bonovi potom „unovčuju“ s obzirom na unaprijed utvrđena potkrepljenja koja su prethodno prepoznata kao osnaživači ponašanja određenoga učenika, poput materijalnih dobitaka (hrana ili neki drugi željeni predmeti) ili omiljene aktivnosti (upotreba računala, korištenje walkmena ili druženje s omiljenom osobom). Poklon-bonovi mogu učeniku omogućiti neposrednu isplatu, što predstavlja jače

potkrepljenje od iščekivanja kraja nastave ili završetka dana. Sistem poklon-bona kod nekih je učenika s autizmom koji ne reagiraju na društvene poticaje poput pohvale djelotvorniji od društvenih potkrepljenja. Pri primjeni sustava poklon-bona učitelji bi trebali povezivati nagrađivanje poklon-bonom s pohvalom, tako da se poklon-bonovi mogu postupno ukidati i zamijeniti potkrepljivanjima koja su primjerenija životu učenika. Ne preporučuje se primjenjivanje sustava poklon-bona kao kazne, tj. nije dobro ukidati dobivanje poklon-bona.

Oblikovanje ponašanja

Poučavanje novom prihvatljivijem obliku ponašanja može uključivati oblikovanje ponašanja kroz osnaživanje aproksimacija željenom ponašanju. Čim je poradi aproksimacije željenom ponašanju ponašanje učenika osnaženo, slijedi osnaživanje samo onih oblika ponašanja koja su još aproksimativnija. Na primjer, ako je cilj da učenik izvršava zadatak 15 minuta, može se primijeniti sljedeći postupak oblikovanja ponašanja:

Željeno ponašanje = 15 minuta rada na rješavanju zadataka iz matematike

Učenika osnažujemo za dvije minute rada na rješavanju zadataka.

Učenika osnažujemo za četiri minute rada na rješavanju zadataka.

Učenika osnažujemo za šest minuta rada na rješavanju zadataka.

Učenika osnažujemo za deset minuta rada na rješavanju zadataka.

Učenika osnažujemo za dvanaest minuta rada na rješavanju zadataka.

Učenika osnažujemo za petnaest minuta rada na rješavanju zadataka.

Intervencije u kriznim situacijama

Uvijek je kvalitetno planiranje najdjelotvorniji način rješavanja kriznih situacija tako da do takvih situacija nikada i ne dođe. Ipak, neki se učenici s autizmom mogu prilično uznemiriti. U takvim će slučajevima možda biti nužno raspolagati s isplaniranom intervencijom rješavanja krizne situacije koja je dobro poznata članovima osoblja koji rade s učenikom, a možda i ostalim učenicima u razredu. Plan krizne intervencije po mogućnosti utvrđuje cijeli tim, uključujući članove obitelji učenika. Plan može uključivati:

- opis znakova koji ukazuju na to da dolazi do krizne situacije (sukladno znacima koji su utvrđeni u funkcionalnoj procjeni)

- strategiju sprječavanja ozljeđivanja učenika, vršnjaka te članova osoblja u svim onim okruženjima u kojima može doći do krize
- popis koraka intervencije koji se podudaraju sa svakom fazom eskalirajućeg problematičnog ponašanja
- mjere koje se mogu poduzeti i mjere koje se ne smiju poduzeti
- primjene odgovarajućeg osposobljavanja članova osoblja koji će provoditi plan, s mogućnostima uvježbavanja nužnih intervencija u svezi s planom
- čuvanje izvješća radi praćenja primjene plana krizne intervencije i evaluacije njegove djelotvornosti.

Sastavni dio plana koji se tiče rješavanja krizne situacije može biti „time-out“. Imajući na umu ozbiljnost takva pristupa, bilo bi uputno da se prije primjene „time-outa“ osoblje škole savjetuje s liječnikom ili sa stručnjakom za mentalno zdravlje te da se izrađuju temeljita izvješća s učestalim preispitivanjem toga dijela plana.

Primjereno djelovanje može biti i to da se u izrazito stresnoj situaciji učeniku dopusti upuštanje u repetitivno, stereotipno ponašanje jer to ponašanje može predstavljati mehanizam svladavanja krizne situacije. Usprkos tome što svrha može biti poučavanje primjerenijim načinima postupanja sa stresom, ipak su poželjnija repetitivna ponašanja umjesto agresivnosti.

5. Utvrđivanje intervensijskog plana ponašanja

Nakon toga što su članovi tima utvrdili problematična ponašanja učenika i čimbenike koji tom ponašanju pridonose, poželjna alternativna ponašanja i strategije podučavanja i postupanja, može se pristupiti planiranju određenih intervencija. Te bi planove trebalo protokolirati i uključiti u IOOP ili priložiti uz IOOP učenika.

U pisanim planovima treba istaknuti svrhu promjene ponašanja, prilagodbe okruženja, program pozitivnih strategija te sve reaktivne strategije, tako da sve osobe koje sudjeluju u radu s učenikom mogu podržavati dosljedan pristup. Navedeno je osobito važno radi podržavanja dosljednog postupanja kod kuće i u školi, u svim školskim okruženjima te u situacijama u kojima s učenikom radi osoblje koje dolazi na poziv.

Osim toga, potrebno je utvrditi vrijeme kada će se preispitivati utvrđeni ciljevi ponašanja, a radi evaluacije djelotvornosti plana na prvo mjesto treba staviti sam proces.

6. Evaluacija intervjenskog plana ponašanja

Pri evaluaciji djelotvornosti intervencija, koje su utvrđene u IOOP-u učenika, zapitajte se:

- Je li intervencija dosljedno provedena?
- Postoji li potreba za primjenom intervencije tijekom dužeg razdoblja?
- Jesu li potrebne manje prilagodbe?
- Podržavaju li utvrđenu svrhu ponašanja ostali čimbenici koji prethodno nisu bili uzeti u obzir?
- Je li potrebno modificirati osnaživanja?
- Jesu li potrebne alternativne strategije?

SAŽETAK PRIJEDLOGA U SVEZI S POSTUPANJEM S PROBLEMATIČNIM PONAŠANJEM

PROVOĐENJE FUNKCIONALNE PROCJENE

- utvrđivanje problematičnog ponašanja
- prikupljanje informacija radi utvrđivanja svrhe ponašanja učenika
- detaljan opis ponašanja
- utvrđivanje okolnosti koje prethode očitovanju ponašanja
- utvrđivanje posljedica – Što se događa u okruženju nakon očitovanja ponašanja?
- stupanj učestalosti i intenziteta ponašanja
- utvrđivanje alternativnih prihvatljivih oblika ponašanja koji mogu poslužiti istoj svrsi
- planiranje i provođenje osposobljavanja za poučavanje alternativnim oblicima ponašanja
- osnaživanje uspješne primjene alternativnih oblika ponašanja

STRATEGIJE PROMJENE PONAŠANJA

Prilagodbe okruženja

- otklanjanje ometajućih podražaja ili podražaja koji uzrokuju anksioznost
- mijenjanje onih karakteristika okruženja koje uzrokuju senzorno preopterećenje učenika
- uređivanje učionice radi pojačavanja strukture i smanjivanja mogućnosti za očitovanje neželjenog ponašanja
- predviđanje mjesta na koje se učenik može povući radi opuštanja i smirivanja

Intervencije pozitivnog programiranja

- uvijek kada je to moguće primjenjujte proaktivne obrazovne pristupe
- izravno poučavajte ponašanjima koja traže udovoljavanje očekivanjima
- koristite se potkrepljenjima kako biste osnažili primjerene oblike ponašanja
- omogućite osamljivanje i opuštanje tijekom dana

Reaktivne intervencije ili intervencije zasnovane na posljedi

- ignorirajte ponašanja koja ne narušavaju razrednu atmosferu
- preusmjeravajte učenika priopćavanjem poželjnog ponašanja
- udaljite sve ono što podražava takvo ponašanje
- udaljite učenika iz podražavajuće situacije
- omogućite osnaživanje primjenom poklon-bona
- oblikujte ponašanje osnaživanjem uspješnih aproksimacija
- kada je to primjenjivo, planirajte postupanje u kriznim situacijama

UČENICI S ASPERGEROVIM SINDROMOM

Šesto poglavlje

Aspergerov sindrom (u tekstu koji slijedi: AS op. prev.) sadrži neka obilježja autizma. Premda dijeli neke značajke visoko funkcionirajućih osoba s autizmom, AS također sadrži neka specifična obilježja te različitu razvojnu progresiju i prognozu.

U Britanskoj Kolumbiji odobrenje dodatnih sredstava za učenike s medicinskom dijagnozom AS-a mora se temeljiti na naravi i stupnju teškoća te potrebnim obrazovnim intervencijama. Te učenike možemo prijavljivati Ministarstvu u kategorije visoke rasprostranjenosti kao što su: „umjereni poremećaji u ponašanju“, „ozbiljne teškoće u učenju“, odnosno u nekim slučajevima u kategoriju „ozbiljnog poremećaja ponašanja“, ili u kategoriju niske rasprostranjenosti.

Sukladno DSM-IV dijete koje ima dijagnozu AS-a mora udovoljavati kriterijima koji se tiču teškoća u socijalnom funkcioniranju, repetitivnih aktivnosti te dobi u kojoj je poremećaj nastupio, ali koje raspolaže normalnim spoznajnim funkcioniranjem i ranim razvojem govora. AS uključuje manje simptoma nego autizam, pa se s obzirom na umjerene teškoće smatra blagim poremećajem, dok se autizam obično smatra ozbiljnom teškoćom.

Obilježja učenja i ponašanja učenika s Aspergerovim sindromom

Kvalitativne teškoće socijalne interakcije obilježja su AS-a. Osobe s AS-om mogu stupati u međusobne odnose s drugim osobama, no kako ne raspolažu potrebnim vještinama, drugim ljudima mogu prilaziti na neuobičajene načine. Oni često ne shvaćaju društvene običaje, pa ostavljaju dojam društveno nespretnih osoba. Imaju teškoće s empatijom i pogrešnim tumačenjem društvenih uloga. S obzirom na razumijevanje činjenice kako drugi ljudi vide svoje vlastite percepcije, misli i osjećaje, njihove su teškoće često iste kao teškoće pojedinaca s autizmom. Osobe s AS-om također su neuspješne u prigodnom socijalnom učenju, pa stoga traže eksplicitno podučavanje socijalnim vještinama.

Premda je govor učenika s AS-om obično tečan tijekom pohađanja dječjeg vrtića, njihovi su problemi često vezani uz složenost jezika, uključujući:

- pragmatizam (upotrebu jezika u društvenim kontekstima)
- semantiku (višestruka značenja)
- prozodiju (stil, naglasak i ritam govora).

Jedno je od najčešćih obilježja osoba s AS-om teškoća sudjelovanja u



Myles, B.S. i R.L. Simpson: *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998.



Više informacija o prijavljivanju učenika s obzirom na njihovo zdravstveno stanje potražite u: B.C. Ministry of Education document, Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, Section E, 1995.



American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (4th Ed.)*, 1994.

Klin, A., F. R. Volkmar: *Asperger's Syndrome u: Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (2nd Ed.)*, 1997.

društvenim razgovorima. Budući da mogu raspolagati izrazito bogatim rječnikom, sposobni su neprekidno razgovarati o omiljenoj temi. Tema donekle može biti točno određena, pa osoba može imati teškoću s promjenom teme.

Osobe s AS-om mogu imati probleme u komuniciranju s drugim ljudima zato što pravila konverzacije ne uče na prirodan način. Oni mogu:

- prekidati govor drugih osoba ili raspravljati o njihovom govoru
- navoditi irelevantne komentare
- imati teškoću s pokretanjem i završavanjem razgovora
- služiti se govorom koji obilježava nedostatak promjene u načinu izražavanja, naglasku i ritmu
- koristiti pretjerano pedantan ili formalni govor, posebno u doba adolescencije
- stajati preblizu sugovorniku
- buljiti, služiti se neobičnim položajima tijela, ili koristiti drukčiji neobičan govor tijela
- nedostavno tumačiti geste i izraze lica drugih ljudi



T. Attwood:
*Asperger's Syndrome:
A Guide for Parents
and Professionals,*
1998.

Učenici s AS-om prosječne su ili iznadprosječne inteligencije pa mogu ostavljati dojam u potpunosti sposobnih osoba. Većina učenika s AS-om relativno je stručna s obzirom na njihovo poznavanje činjenica, a mogu raspolagati sveobuhvatnim činjeničnim informacijama s područja koje ih privlači. Ipak, pokazuju relativnu slabost u razumijevanju i apstraktnom mišljenju te u socijalnoj spoznaji. Zbog toga doživljavaju određene akademske teškoće posebno pri:

- razumijevanju pročitano
- rješavanju problema
- vještinama organiziranja
- razvijanju koncepta
- zaključivanju i prosuđivanju

Osim toga, često imaju teškoću u svezi s kognitivnom fleksibilnošću, to jest njihovo mišljenje prati krutost ili neuspjeh – bez obzira na prilagođavanje promjeni. Nisu spremni učiti iz svojih pogrešaka.

Učenici s AS-om imaju često teškoće s koordinacijom. Procjenjuje se da 50-90%

osoba s AS-om ima probleme s motoričkom koordinacijom. Pogođena područja mogu obuhvaćati pokretljivost, ravnotežu, spretnost ruku, rukopis, nagle pokrete, ritmičnost pokreta te oponašanje pokreta.



Učenici s AS-om mogu dijeliti zajednička obilježja s osobama s autizmom u okvirima reakcija na senzorni podražaj. Mogu biti hipersenzitivni na neke podražaje te se mogu upuštati u neuobičajene oblike ponašanja ili repetitivna ponašanja kako bi postigli određeno senzorno podražavanje.

T. Attwood: *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, 1998.

Isto tako, učenici s AS-om mogu biti nepažljivi, umjereno rastreseni te anksiozni. Većina je učenika s dijagnozom AS-a nepažljiva i umjereno distraktibilna, pa s vremenom ti učenici dobivaju dijagnozu pomanjkanje pažnje/hiperaktivni poremećaj. Anksioznost je također značajka koja se povezuje s ovim sindromom. Moguće su teškoće razumijevanja i prilagodbe učenika društvenim zahtjevima škole. Primjereno poučavanje i podrška mogu pridonijeti tome da se neki pritisci znatno ublaže.



Strategije poučavanja učenika s Aspergerovim sindromom

Neke se strategije poučavanja učenika s autizmom mogu primijeniti i u radu s učenicima s AS-om. Ipak, važno je uzeti u obzir jedinstvena obilježja učenja svakoga pojedinog učenika, pružanje odgovarajuće podrške i oblikovanje što je više moguće jakih strana učenika.

Myles, B.S. i R.L. Simpson: *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998.

U sljedećoj tablici ukazuje se na neke specifične teškoće učenja i navodi niz mogućih razrednih strategija preuzetih iz različitih izvora literature.



Više informacija o pomanjkanju pažnje/hiperaktivnom poremećaju potražite u: Ministry Handbook Teaching Students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder: A Resource Guide for Teachers, 1996.

Teškoće u učenju	Razredne strategije
Teškoće govora • sklonost navođenju irelevantnih komentara • sklonost prekidanju razgovora • sklonost da se razgovara o jednoj temi te da se raspravlja o razgovoru drugih osoba • teškoće u razumijevanju složenog govora, praćenju uputa te razumijevanju smisla onih riječi koje imaju višestruko značenje	• kako biste poučavali vještinama razgovaranja u svezi s određenim problemima, iskoristite razgovore iz stripa (Gray, 1994.) • poučite ih primjerenim, otvorenim komentarima • poučite učenika da zatraži pomoć uvijek kada je zbunjen • vještine razgovaranja poučavajte u malim skupinama • poučite ih pravilima i znakovima koji se tiču slijeda razgovora, te kada je potrebno odgovoriti, prekinuti razgovor ili promijeniti temu • poslužite se razgovorima koji su snimljeni na audiokasete i videokasete • objasnite metafore i riječi dvostrukog značenja • potičite učenika da u slučaju kada ne razumije uputu zatraži njezino ponavljanje, pojednostavnjenje ili ispisivanje • napravite stanku između uputa i provjerite njihovo razumijevanje • ograničite broj usmenih pitanja sukladno sposobnostima učenika • pogledajte videosnimke kako biste otkrili neverbalne izraze i njihovo značenje
Inzistiranje na jednoličnosti	• uvijek kada je to moguće, pripremite učenika za moguće promjene • koristite slike, rasporede i društvene priče kako biste ukazali na nastupajuće promjene
Teškoće u socijalnoj interakciji • teškoće razumijevanja pravila socijalne interakcije • naivnost • bukvalne interpretacije izrečenog • teškoće iščitavanja emocija drugih osoba • pomanjkanje taktičnosti • problemi u svezi s društvenom distanciranosti • teškoće u razumijevanju „nepisanih pravila“, a kada ih jednom usvoje, primjenjuju ih na rigidan način • nedostatak poimanja osobnog prostora	• utvrdite jasna očekivanja i pravila ponašanja • eksplicitno poučavajte pravilima društvenog ponašanja • učenike poučavajte interakciji kroz društvene priče, modeliranje i igranje uloga • poučite vršnjake načinu reagiranja na teškoće učenika u socijalnoj interakciji • iskoristite ostale učenike kao primjere od kojih mogu naučiti način djelovanja • potičite suradničke igre • ako treba, učeniku pružite superviziju i podršku tijekom odmora i stanka • primijenite sustav vršnjačke pomoći tijekom nestrukturiranog vremena • poučite učenika načinu pokretanja, odražavanja i završavanja igre • poučite učenika fleksibilnosti, suradnji i sudjelovanju • poučite učenika načinu nadziranja vlastitog ponašanja • skupine za trening socijalnih vještina strukturirajte tako da omogućavaju neposrednu poduku određenim vještinama i uvježbavanje aktualnih događanja • poučavajte tehnikama opuštanja i osigurajte mirno mjesto za odmor • oblikujte i uvježbavajte primjereni osobni prostor
Ograničeno područje interesa	• ograničite ustrajnost pri raspravama i postavljanju pitanja • utvrdite jasna razredna očekivanja, ali isto tako omogućite učeniku bavljenje vlastitim interesima • ujedinite i povećajte zainteresiranost za aktivnosti
Slaba koncentracija • odsutnost • rastresenost • neorganiziranost • teškoće održavanja pažnje	• osigurajte učestalu povratnu spregu i preusmjeravanje • raščlanite zadatke • primijenite vizualno organiziranje, semantičke mape i skice • osigurajte vremenski utvrđena razdoblja rada • smanjite domaće zadaće • sjednite ispred razreda • koristite neverbalne znakove kako biste zaokupili pažnju učenika

Slabe organizacijske sposobnosti	• upotrijebite osobne rasporede i planere • podržavajte popise zadataka • pomozite učeniku u svezi s upotrebom popisa onoga što „treba učiniti“ i upotrebom kontrolnih popisa • postavite slike na kutije i ormare • primijenite slikovne upute na ladicama
Loša motorička koordinacija	• uključite učenike u aktivnosti fitnesa: neki više vole fitnes nego natjecateljske sportove • uzmite u obzir sporost pisanja pri zadavanju zadataka (trajanje pisanja često se mora smanjivati) • osigurajte dodatno vrijeme za ispitivanja • budući da su učenici vještiji u upotrebi tipkovnice, razmotrite korištenje računala za pismene zadatke
Obrazovne teškoće • obično su prosječne do iznadprosječne • kvalitetnog prisjećanja činjeničnih informacija • uvijek kada je to moguće, primijenite učenje kroz aktivnost • područja teškoća uključuju rješavanje problema, razumijevanje i apstraktne pojmove • često im je jaka strana radno spoznavanje, informacije, pa mogu dosta rano naučiti čitati, no imaju teškoća s razumijevanjem • mogu dobro baratati matematičkim činjenicama, dok istovremeno imaju teškoće pri rješavanju matematičkih problema	• nemojte pretpostavljati da je učenik nešto shvatio samo zato što on/ona može nanovo formulirati informaciju • budite, koliko god je to moguće, konkretni pri uvođenju novih pojmova i apstraktnog gradiva • koristite slikovnu organiziranost, kao što su semantičke mape i mreže • raščlanite zadatke u manje korake ili ih prikažite na neki drugi način • osigurajte izravno poučavanje i izravno modeliranje • pokažite primjere onoga što se traži • primijenite općenite prikaze kako biste pomogli učeniku bilježiti, organizirati i razvrstati • izbjegavajte verbalno preopterećivanje • iskoristite jake strane (npr. pamćenje) • nemojte pretpostavljati da je učenik razumio pročitano – provjerite razumijevanje, nadopunite uputu te koristite vizualne poticaje
Emocionalna ranjivost • moguće su teškoće u udovoljavanju društvenim i emocionalnim zahtjevima škole • skloni su stresu zbog nepopustljivosti • skloni su anksioznosti • često imaju nisko samopouzdanje • prisutne su teškoće u toleriranju pogrešaka • mogu biti skloni depresiji	• mogu reagirati bijesom i temperamentnim izljevima • pohvaljajte i recite učeniku ono što radi dobro ili ispravno • poučite učenika da zatraži pomoć • poučavajte tehnike svladavanja problematičnih situacija i rješavanja stresa, kao što su strategije opuštanja • primijenite strategije uvježbavanja • pobrinite se za iskustva u kojima osoba može napraviti izbor • pomozite učeniku razumjeti njegovo ponašanje i reakcije na druge osobe • podučite ostale učenike • koristite vršnjačku pomoć, kao što su sustavi prijateljstva i mreža vršnjačke pomoći

Senzorne osjetljivosti

- najčešće su osjetljivosti osjetljivosti na zvuk i dodir, no isto tako i na okus, intenzitet svjetla, boje i mirise
- primjeri buke koji se mogu osjetiti kod učenika intenzivni su:
 - iznenadna i neočekivana buka poput zvonjave telefona ili vatrogasnog alarma,
 - visoko frekventni kontinuirani zvukovi,
 - zbunjujući, složeni ili višestruki zvukovi poput onih u trgovačkim centrima

- imajte na umu da normalne razine auditivnih i vizualnih ulaza učenik može osjetiti kao prejake ili preslabe
- razinu podražaja zadržite u okvirima snošljivosti
- uvijek kada je to moguće, izbjegavajte uznemirujuće zvukove
- koristite glazbu kako biste prikrili određene zvukove
- smanjite zvukove koji su u pozadini
- upotrijebite čepiće za uši ako su buka ili reakcija na buku izrazito ekstremni
- poučavajte i oblikujte strategije opuštanja i koristite preusmjerenje da biste smanjili anksioznost
- osigurajte mogućnost i prostor za smirivanje
- uredite prostor za samostalan rad bez senzornog podražaja koji smeta učeniku

Učenici s autizmom često imaju poteškoća u svezi s nepoznatim, pa mogu osjećati strah prema onome što je nepredvidivo. Njima je teško razumjeti sve dobivene informacije o novoj situaciji, utvrditi očekivanja te potom primjereno reagirati. Zbog toga su tim učenicima prijelazi često teški i mogu dovesti do povećane anksioznosti i neprimjerenih ili rezistentnih oblika ponašanja. Stoga je za učenike s autizmom nužno pažljivo i promišljeno planiranje prijelaza. Navedeno se odnosi na prijelaze iz aktivnosti u aktivnost i na prijelaze u okruženja tijekom dana, u sustav obrazovanja, iz jednog razreda u sljedeći, iz jedne škole u drugu te u samostalan život u doba zrelosti.

S obzirom na to da su prijelazi sastavni dio života, nije moguće predvidjeti jedan program ili jedno okruženje u kojima ne bi bilo ni prijelaza ni promjena. Cilj je pomoći učeniku da se nosi s promjenama i da se prilagođava raznovrsnim okruženjima. Anksioznost se često može smanjiti, a neprimjereni oblici ponašanja spriječiti ili ograničiti ako učenika pripremimo za promjenu i prijelaz. Kako bismo im pomogli razumjeti i svladavati promjenu, možemo se poslužiti strategijama razvijanja komuniciranja i prijedlozima u svezi s obrazovnim pristupima koji su obrađeni u četvrtom poglavlju pod naslovom „Poučavanje učenika s autizmom“. Budući da se članovi školskog osoblja koji će raditi s učenicima s autizmom suočavaju s novim okruženjem ili novom situacijom, njihova je priprema isto tako važna.

Prijelaz u sustav školovanja

Roditelji djece s autizmom u pravilu o posebnim potrebama svog djeteta obavještavaju osnovnu školu prije redovitog upisa djeteta u dječji vrtić. Osoblje škole i roditelji trebali bi biti sigurni u to da su prethodno donijeli dobru odluku o tome da dijete pohađa dječji vrtić. Različite organizacije napominju da je veljača, koja prethodi početku nove školske godine, pravo vrijeme u kojem treba započeti taj proces. Dijete je često uključeno u predškolski program skrbi za dijete ili u dječji predškolski razvojni program. Pretpostavlja se da je prije polaska djeteta u dječji vrtić postojao niz službi koje su djetetu i članovima njegove obitelji pružale podršku.

Roditelji obično traže jamstvo da će se podrška iz razdoblja predškole nastaviti i u programu dječjeg vrtića. Možda će im biti potrebna pomoć kako bi shvatili da postoje razlike između prijašnjih usluga i podrške u čijoj je osnovi školovanje. Sastanak članova školskog tima, uključujući školsko osoblje, roditelje i stručnjake koji su radili s djetetom, kao što je nadležni savjetnik skrbi o djetetu, može se pripremiti tako da se osigura razmjena važnih informacija o djetetu. To će omogućiti roditeljima da svoje ciljeve priopće osoblju škole i pridonijeti tome da se u okviru školskog okruženja planiraju sredstva za sljedeću školsku godinu. Ako se od strane osoba koje trenutačno rade s djetetom u školu prenose bilo kakvi



Queen Alexandra Centre for Children's Health je objavio izvrstan priručnik za roditelje pod nazivom *Entering the School System: A Transition Planning Workbook* (Polazak u školu: radna bilježnica za planiranje prijelaza, op. prev.)

Više informacija o ulozi roditelja pri planiranju programa školovanja svoga djeteta potražite u *Parent's Guide to Individual Education Planning* kojim raspolaže B.C. School Superintendents' Association (604) 687- 0590. Ovaj priručnik također se može pronaći na web stranici Ministarstva obrazovanja B.C. www.bced.gov.bc.ca/specialized/docs.htm

dokumenti, roditelji najprije moraju potpisati njihovo ustupanje tako da stručnjaci mogu slobodno raspolagati tim informacijama.

Roditelji mogu zatražiti da prethodno posjete učionicu i razgovaraju s učiteljem. Za neku se djecu preporučuje jedan ili nekoliko posjeta novom okruženju radi njihova upoznavanja s novom sredinom. Kod druge djece ovaj se problematični prijelaz može isto tako olakšati njihovim postupnim uvođenjem u školu tijekom jeseni.

Strategije koje pridonose prijelazima između aktivnosti i u okruženja

Rasporedi

Kako bi se anksioznost uzrokovana promjenom svela na najmanju mjeru, prije svakog prijelaza detaljno informirajte učenika. Kako biste ga pripremili za promjene u aktivnostima, možete se poslužiti rasporedima. Pri pozivanju na raspored važno je sudjelovanje učenika. Pregledajte raspored zajedno s njim, navodeći opise onoga što se očekuje (npr., prvo _____, a nakon toga _____ itd.). Navedeno se može učiniti početkom dana, ali isto tako i u vrijeme prijelaza.

Rasporedi mogu varirati s obzirom na složenost i trajanje, pa moraju biti prilagođeni sposobnostima svakoga pojedinog učenika. Mogu biti u pisanom obliku, ili se mogu primijeniti slike/piktografi i predmeti radi slikovitog prikaza određenih aktivnosti. Primijenite metodu koja pokazuje složenost aktivnosti kao što su okretanje slikovne karte ili križanje aktivnosti.

Određivanje signala kojim se najavljuje promjena

Postoji mogućnost da je raspored nedostatan da bi se učenik pripremio za promjenu. Kako bismo pomogli učenicima u razumijevanju onoga što slijedi, neki učitelji predviđaju odgovarajući signal ili predmet kojim će se koristiti pri sljedećoj aktivnosti ili u sljedećem okruženju. Na primjer, kada pripremate učenike za odlazak u blagovaonicu, možete im pokazati njihove kutije ili torbe za užinu. Kada ih pripremate za odlazak iz razreda u knjižnicu, učenik može sa sobom ponijeti knjigu kao podsjetnik na sadržaj promjene. Isto tako kako bi učenik shvatio vremenska razdoblja, mogu se upotrijebiti ručni sat, zidni sat ili štoperica.

Upotreba društvenih priča

Pri pripremanju nekih učenika za promjenu, a osobito tijekom pripremanja učenika za nove situacije i nepoznate aktivnosti, učinkovita je primjena društvenih priča, posebno u kombinaciji s fotografijama ili slikama. Vizualne upute u kombinaciji s primjenom usmenih uputa mogu pomoći učeniku da shvati ono što se očekuje.

Prijelazi iz razreda u razred i razredni prijelazi

Kada učenike pripremamo za godišnji prijelaz iz razreda u razred u osnovnoj školi, potrebno je pripremiti i učenika i učitelja koji će ga primiti. Priprema za prijelaz treba započeti u rano proljeće one školske godine koja prethodi školskoj godini u kojoj će učenik biti premješten. Iste pripreme potrebno je poduzeti i onda kada učenika u školi premještamo u novi razred ili u novu zajednicu iz koje će prijeći u novi razred.

Priprema učitelja i ostalog osoblja škole

Učitelj kojemu se dodjeljuje učenik mora biti informiran o jakim stranama i potrebama učenika. Navedeno se može osigurati na sastancima članova tima koji se sastoji od učitelja, roditelja i asistentata učitelja. Učitelju koji prima učenika mogu se također pružiti informacije o autizmu i o obrazovnim implikacijama autističnog načina mišljenja. Svakako je korisno da učitelj (učitelji) koji prima učenika ili asistent učitelja (asistenti učitelja), ako je uključen, posjeti učenike u njihovu trenutačnom razrednom okruženju kako bi utvrdio:

- način na koji se učenik ponaša u aktualnom razrednom okruženju
- djelotvorne prilagodbe i promjene u okruženju, nastavnom planu i programu te u podršci
- vizualne sustave koji se koriste radi pružanja podrške učeniku
- aktualne obrazovne strategije koje učinkovito djeluju na učenika
- razinu sudjelovanja učenika u aktivnostima i u društvenom životu razreda

U idealnim slučajevima sastanci u svezi s planiranjem provode se radi razmjene informacija o učeniku i radi razmatranja najdjelotvornijih ciljeva, obrazovnih strategija i pristupa koji će biti sastavni dio IOOP-a učenika za nadolazeću školsku godinu. Time se roditeljima i učenicima omogućuje razmatranje ciljeva, obrazovnih strategija, promjena nastavnog plana i programa, metoda podržavanja primjerenih oblika ponašanja te komuniciranja. Poželjno je da se sastanak održi prije kraja tekuće školske godine. Ako je učitelj koji prima učenika

imao priliku susresti i promatrati učenika u trenutačnom razredu, te ako su razmijenjene informacije o jakim stranama učenika i njegovim potrebama, tada se tijekom rane jeseni može održati sastanak u svezi s planiranjem. Pripremanje kratke videosnimke učenika, uz dopuštenje roditelja, te njezino prikazivanje učitelju koji prima učenika, predstavlja jednu od kreativnih strategija kojom se osoblju škole pružaju potrebne informacije.

U BC (Britanskoj Kolumbiji, op. prev.) školski okruzi mogu dobivati podršku od Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders (Pokrajinskog pokrovitelja programa za autizam i srodne poremećaje, op. prev.). Ta organizacija školama pomaže u svezi s procjenom, utvrđivanjem programa i osigurava druge oblike tehničke pomoći za članove osoblja koji neposredno rade s učenicima s autizmom i s učenicima s ostalim razvojno-pervazivnim poremećajima. Program u okviru svojih usluga nudi osposobljavanje učitelja i njihovih asistenata:

- u svezi s karakteristikama učenika s autizmom
- senzornim i motoričkim teškoćama autizma
- strategijama i problematikom komuniciranja
- analizama funkcionalnog ponašanja
- podučavanjem socijalnih vještina
- strategijama promjene ponašanja
- pozitivnim poticajima ponašanja.

Kako bi saznali više o ovim pokroviteljskim uslugama, članovi bi školskoga osoblja trebali razgovarati sa svojim školskim okrugom o kontaktiranju s Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders.

Učenike za novo razredno okruženje možemo pripremiti i prikazivanjem videosnimaka ili fotografija novoga učitelja i učionice. Pomoći može i priprema knjižica sa zbirkom fotografija, na koju učenika možemo uputiti tijekom ljeta. Učenik također može posjećivati buduću učionicu. Kako bi se zadržala određena prisnost, te posjete može osigurati dotadašnji učitelj učenika ili njegov asistent.

Članovi osoblja koji su do tada radili s učenikom mogu puno učiniti kako bi prijelaz u novi razred protekao što bezbolnije. Jedan od načina na koji se prijelaz u novi razred može doživjeti u pozitivnom svjetlu jest da se preseljenje poveže s omiljenim stvarima. Na primjer, iz dotadašnje učionice mogu se ponijeti omiljeni dijelovi namještaja ili dragi predmeti. Dotadašnji učitelj i učitelj koji prima učenika mogu zajednički isplanirati omiljene aktivnosti i povlastice s kojima učenik može raspolagati u novom okruženju. Kao što je to sa svim budućim događanjima, učenici s autizmom moraju biti upoznati s onim što ih očekuje.

Pri prijelazu učenika iz jedne škole u drugu može poslužiti pripremanje planera u kojem se utvrđuje vrijeme posjeta novom okruženju i vrijeme premještanja učenika u novo okruženje.

Prijelazi iz škole u školu

Prijedlozi koji se tiču olakšavanja prijelaza iz razreda u razred mogu se isto tako primijeniti i za prijelaze iz škole u školu. Ipak, za pripremu učenika potrebno je dodatno vrijeme jer se učenik mora prilagoditi cijeloj novoj zgradi, a ne samo novoj učionici. Ako se radi o prelaženju iz osnovne u srednju školu, učenik će isto tako morati usvojiti promjene koje se tiču načina na koji funkcionira škola. Na primjer, učenik će se morati pripremiti za različite učitelje koje će imati i za različita mjesta koja su namijenjena poduci.

Sukladno mogućnostima dogovorite posjet učenika školi u različitim okolnostima. Ako je učenik u posebnom otporu prema promjeni, možda će biti potrebno nove aspekte uvoditi polako i provesti proces desenzibilizacije i ponavljanja. Na primjer, inicijalni se posjet može posvetiti jednostavnom odlasku do škole i dolasku do ulaznih vrata. Tijekom sljedećeg posjeta učenik može posjetiti učionicu, potom dvoranu za tjelesni, a kasnije svaku pojedinu učionicu.

Kako bi se učenik pripremio za promjenu, mogu poslužiti i videosnimke nove škole te pisane informacije o njoj (primjereno obrazovnoj razini učenika). Pokušajte otkriti koje su to važne osobe s kojima učenik može razgovarati ili kojima se može obratiti za pomoć. Pravodobno prepoznajte i angažirajte one vršnjake koji učeniku mogu pomoći tijekom prilagođavanja na novu školu i koji su spremni družiti se s učenikom na različitim mjestima u školi.

Poučavanje novim vještinama

Uvijek kada su radi programa obrazovanja premještaji u nova okruženja poput srednje škole ili mjesta stjecanja radnog iskustva unaprijed kvalitetno pripremljeni, učenici s autizmom mogu se podučavati vještinama koje će im biti potrebne u novom okruženju. Navedeno se odnosi:

- na način samostalnog dolaženja u školu ili na posao
- na pravila koja vrijede u novom okruženju, a koja se razlikuju od pravila iz dotadašnjeg okruženja
- na socijalne vještine koje traži novo okruženje
- na strategije svladavanja novog okruženja

- na načine organiziranog čuvanja osobne imovine u novom okruženju
- na strategije postupanja s anksioznošću u novom okruženju
- na mjesta na kojima se može zatražiti pomoć ako bude potrebno

Prijelaz iz srednje škole u samostalan život

Preporučuje se da se s planiranjem prijelaza iz srednje škole u samostalan život započne što prije. Učeniku i njegovim roditeljima potrebno je vrijeme kako bi se prilagodili prelasku iz osnovne u srednju školu, pa stoga inicijalno planiranje prijelaza u samostalni život često počinje nakon prve godine srednjoškolskog obrazovanja.

Suradnički proces

Planiranje prijelaza suradnički je proces. Premda se može steći dojam kako ima dovoljno vremena te da se planiranje prijelaza može odgoditi do završne godine srednje škole ili do dvije godine prije završavanja srednje škole, važno je da roditelji, osoblje škole te predstavnici društvenih agencija i službi podrške vode računa o potrebi dugoročnog planiranja u svezi s učenikom. Kao i za sve učenike srednjih škola u BC, navedeno može biti sastavni dio obrazovnog plana i programa rada učenika u okviru planiranja njegova osobnog razvoja i obrazovanja koje počinje u devetom razredu ili u razredu koji je ekvivalent tom razredu. Područja koja je potrebno uzeti u obzir obuhvaćaju:

- mogućnosti zapošljavanja
- mogućnosti osposobljavanja/obrazovanja nakon završavanja srednje škole
- mogućnosti dobivanja novčane pomoći
- mogućnosti stanovanja
- potrebe prijevoza
- medicinske potrebe
- mogućnosti koje se tiču rekreacije u okvirima zajednice i provođenja slobodnog vremena
- održavanje obiteljskih/prijateljskih odnosa
- posredovanje/zaštitu

Planiranje prijelaza zajednička je obveza roditelja ili staratelja i škole. Intencija je planiranja prijelaza utvrditi poželjne učinke školovanja učenika, pa su tako u središtu procesa planiranja učenik i članovi njegove obitelji. Kako bi ti učinci bili djelotvorni, proces planiranja treba biti suradničko djelovanje u koje su uključeni učenik, članovi obitelji te agencije i službe društva. Poželjni učinci školovanja oblikovat će ciljeve IOOP-a i plan i program obrazovanja učenika te usmjeriti svakodnevne aktivnosti.

Planovi o prijelazu sastavni su dio utvrđivanja IOOP-a učenika u srednjoj školi. Sukladno postupanju prema ostalim dijelovima IOOP-a učenika, ciljevi i strategije prijelaza moraju se utvrditi na sastanku članova suradničkog tima. Postoje različiti načini ili postupci provođenja takvog sastanka. Jedan je pristup provođenje MAPS sastanka. (MAPS se odnosi na McGillov sustav akcijskog planiranja.) Tijekom MAPS sastanka sudionici su usredotočeni na pronalaženje odgovora na sedam bitnih pitanja:

- Koja je životna priča osobe? (njezina prošlost)
- O čemu se mašta u budućnosti?
- Na što treba paziti? (okolnosti, posljedice koje treba izbjeći)
- Tko je, zapravo, ta osoba? (proces prikupljanja opsežnih informacija)
- Koje su njegove ili njezine jake strane, sposobnosti, nadarenosti i talenti?
- Koje su njegove ili njezine potrebe?
- Koji je plan djelovanja?

Bez obzira na primijenjeni postupak ili oblik provođenja sastanka radi planiranja prijelaza, njegov bi rezultat trebao biti plan koji upućuje :

- na poželjne učinke u odrasloj dobi
- na specifične trenutačne potrebe
- na načine zadovoljavanja tih potreba
- na nadležne agencije/osobe
- na vremenske rokove.

Sljedećim planiranjem treba kritički preispitati ove navode i postaviti kratkoročne ciljeve i zadatke koji utvrđuju o kojim potrebama treba voditi računa kako bi se postigli željeni učinci u doba zrelosti.



Više informacija o planovima obrazovanja učenika potražite u dokumentu koji se tiče nastavnog plana i programa Ministarstva obrazovanja Britanske Kolumbije: *Career and Personal Planning 8 to 12 (Integrated Resource Package, 1997.)*



Pearpoint, J. i dr.: *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*, 1992.



Više informacija o prijelazima potražite u Freeze, D.: *Promoting Successful Transition for Students with Special Needs*, 1995.

Uloga školskog osoblja

Uloga je školskog osoblja u pripremanju učenika za prijelaz izvan sustava školovanja kontinuirano pružanje mogućnosti razvijanja onih vještina učenika koje se tiču rada i samostalnog života. Svakodnevni program i poduka učenika više se usredotočuju na razvijanje funkcionalnih obrazovnih vještina i poduku u čijoj je osnovi društvena zajednica.

Domet očekivanja ovisi o sposobnostima i potrebama učenika. Na primjer, neki učenici s autizmom mogu planirati odlazak na daljnje školovanje ili osposobljavanje koje slijedi nakon završene srednje škole. Prema tome, osim radnog iskustva i razvijanja onih vještina koje se odnose na zaposlenje i provođenje slobodnog vremena i rekreacije, težište će biti na obrazovnoj pripremi učenika. Za ostale učenike program se može usredotočiti na stjecanje radnog iskustva, osposobljavanje za život u društvenoj zajednici i samopomoć.

Općenito uzevši, školskim programom učenika za prijelaz možemo pripremiti :

- osiguravanjem različitih radnih iskustava koja pridonose tome da pojedinac ustanovi svoje sklonosti
- poticanjem sudjelovanja učenika u izvannastavnim aktivnostima i društvenim događanjima
- poticanjem dobrovoljnoga rada
- pružanjem pomoći u svezi s prihvaćanjem zaposlenja
- treningom socijalnih vještina povezanih s radnim mjestom
- poučavanjem primjerenom oblačenju i održavanju higijene
- osiguravanjem pripreme za zaposlenje, nakon utvrđivanja sklonosti učenika
- osposobljavanjem za korištenje javnog prijevoza
- treningom samokontrole
- poučavanjem funkcionalnim vještinama sukladno razini sposobnosti učenika

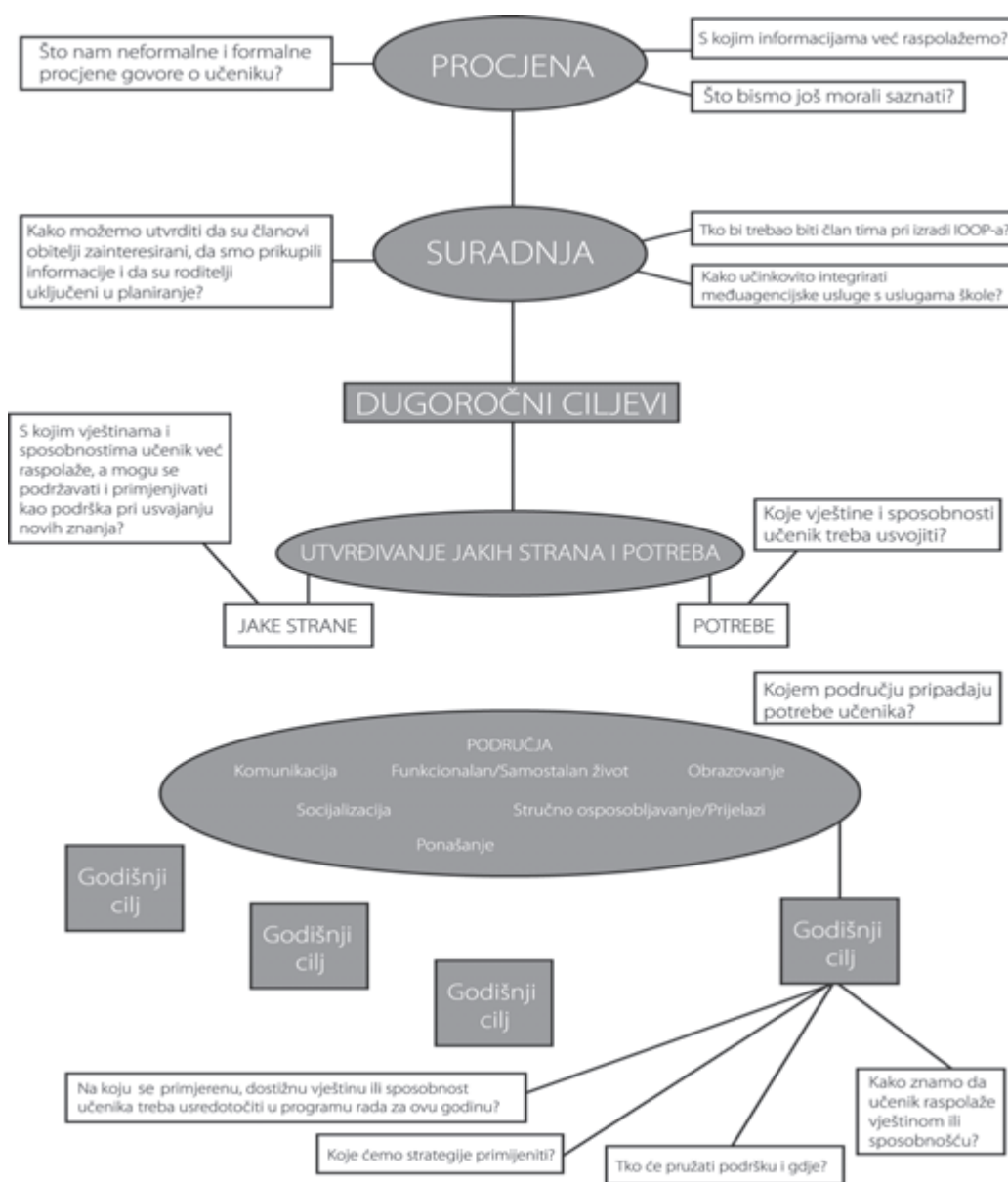


Geneva Centre,
Transitions: Coping Strategies for Individuals with Autism and P.D.D.,
1994.

Pratt, C.: *Transitions – Preparing for a lifetime*, u: *Autism Training Sourcebook*,
1997.

Kako učitelji mogu sve ove informacije učinkovito pretočiti u djelotvoran plan poučavanja učenika s autizmom? Izrada IOOP-a doista je proces umjesto pojedinačne aktivnosti. On traži prikupljanje informacija o učeniku na osnovi različitih vrsta procjena, razmjenu informacija i rasprave o učeniku između kompetentnih osoba, utvrđivanje dugoročnih životnih ciljeva, postavljanje kratkoročno dostižnih ciljeva, utvrđivanje zadataka kako bi se ti ciljevi postigli te planiranje strategija i podrške.

Usmjeravanju ovog procesa mogu pridonijeti određena praktična pitanja:



Sljedeće prikaze slučajeva navodimo kao primjer trojice potpuno različitih učenika s autističnim poremećajem. Obilježja učenika u tim prikazima slučajeva izvedena su na osnovi nekoliko u stvarnosti postojećih učenika u Britanskoj Kolumbiji. Usprkos tome što su zbog njihove povjerljivosti informacije znatno izmijenjene, ti prikazi slučajeva doista prikazuju stvarne potrebe učenika s autizmom i načine na koji učitelji mogu planirati zadovoljavanje tih potreba.

Karen: učenica dječjeg vrtića

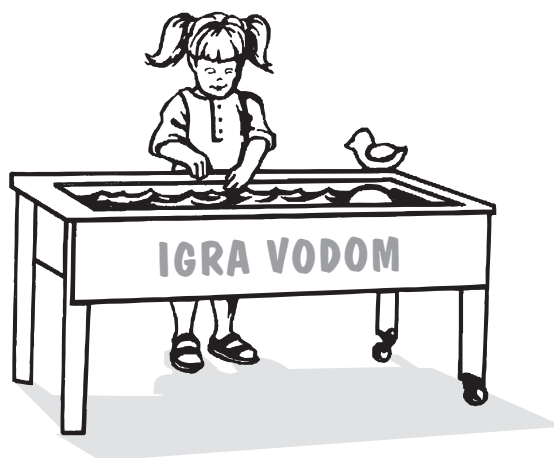
Karen upravo pohađa prvu godinu školovanja u Osnovnoj školi Grove. Dijagnozu autizma i intelektualnih teškoća dobila je u dobi od četiri godine u dječjoj bolnici BC.

John Akins, Karenin učitelj u dječjem vrtiću, i Jan Wilson, asistent učitelja koji radi u Johnovu razredu, opservirali su Karen tijekom lipnja u vrijeme kada se još nalazila na dječjoj skrbi gdje su se susreli s njezinim nadležnim savjetnikom koji je bio upoznat s Kareninim programom rada u predškolskom okruženju.

Karen je kasnila u razvoju. Samostalno je stajala u dobi od 20 mjeseci, dok je prohodala u dobi od 23 mjeseca. Razvila je model repetitivnog ljuljanja koje se nastavilo do njezine četvrte godine života. U toj dobi razvila je bijes kao oblik ponašanja koji se sastojao od vrištanja, udaranja nogom i bacanja na pod. Karen bi se uznemirila u školi i kod kuće kada bi okruženje postalo napučeno ili bučno. Međutim, zanimljivo je bilo to da joj nije smetala buka do koje je dolazilo zbog odbijanja lopte i trčanja osoba u sportskoj dvorani. Do bijesnih ispada dolazilo bi kada bi bila previše podražavana ili kada ne bi dobila ono što je poželjela, no mogla se lako preusmjeriti ili smiriti u mirnijem dijelu učionice. Obično bi je smirilo nježno milovanje po glavi. Pokazalo se da je njezina reakciju na bol bila snižena; na primjer, kada bi pala i pri tom ozlijedila koljeno, činilo se da uopće ne osjeća nikakvu bol.

Karen uživa u rukovanju osjetilnim predmetima za igru poput vode i kuglica, ali se nefunkcionalno igra igračkama u razredu i kod kuće, osim kada je usmjerava odrasla osoba. Spontano „razgovara“ na igrački telefonu.

Trajanje Karenine pažnje varira, no njezina je pažnja osobito kratkotrajna tijekom aktivnosti koje sadrže socijalnu komponentu kao što su aktivnosti u krugu ili grupne priče. Trenutačno komunicira eholalijom, gestama i ograničenim funkcionalnim govorom: „Ne“, „Potrebna mi je pomoć“ i „Donesi mi drugo“. Tijekom prijelaza smirena je ako joj se unaprijed najavi promjena. Karenini su roditelji osobito zainteresirani za razvoj njezinih ekspresivnih i receptivnih komunikacijskih vještina.



Karen traži verbalno poticanje kako bi koristila zahod, pomoć pri oblačenju gaćica te poticaje za pranje ruku nakon obavljanja nužde. Nije nikada imala nezgodu koja se tiče obavljanja nužde u školi, iako s tim kod kuće ima povremenih neugodnosti. Karen ponekad trči, pa roditelji i osoblje škole moraju paziti na to da vrata budu zatvorena, a potrebno ju je pažljivo nadzirati i na igralištu.

John Akins, Jane Wilson i Karenini roditelji surađivali su pri procjenjivanju onoga što Karen voli, odnosno ne voli:

KAREN VOLI:

- igrati se užetom ili konopcem (repetitivna i samostimulirajuća igra)
- igrati se kuglicama (pokreće kuglice prstima, niže ih u dugačke redove, ne niže ih smisleno i od njih ne izrađuje nešto konkretno)
- sve što visi (venecijanere, biljke koje rastu spuštajući se, ljepljive vrpce)
- kocke (izrađuje visoke tornjeve, niže kocke u redove)
- vodu (uključivanje vodoskoka, punjenje spremnika vodom, zapljuskivanje slivnika u kupaonici i punjenje plitice vodom)
- znati rutinu (vrijeme za lagani obrok, vrijeme za odlazak kući), voli da je miluju po glavi (milovanje po glavi smiruje njezine ispade bijesa, a nakon toga je sposobna pratiti usmene upute)
- nalaziti se u blizini učitelja ili roditelja i istraživati materijale kojima se služi ili ih objašnjava odrasla osoba (voli dodirivati predmete i oblike izrađene od filca tijekom nastave likovnog odgoja, dodirivati tijesto tijekom izrade kolača)
- igrati se predmetima ili materijalima kako bi istražila njihov način rada, no ne s obzirom na njihovu uobičajenu upotrebu (voli istiskivati ljepilo iz tube kako bi ono izlazilo iz tube i ulazilo u tubu umjesto da ga upotrijebi kako bi nešto zalijepila)

KAREN NE VOLI:

- sudjelovati u nepoznatim aktivnostima (odbijala je ući u sportsku dvoranu tijekom PE razdoblja)
- da se od nje očekuje sudjelovanje u bilo kojoj aktivnosti bez prethodne usmene najave (voli kada se kaže „za pet minuta ćemo ...“)
- glasne, neočekivane zvukove (metalni zvuk ljuljačke na igralištu; objavljivanje putem razglasa tolerira samo u predvidivo vrijeme)
- imati prljave ruke (glina, boja ili hrana)
- sjediti blizu ostale djece (tijekom aktivnosti u krugu)
- da je druga djeca dodiruju
- dijeliti vodenu pliticu s ostalom djecom (može imati ispade bijesa ako se neko dijete pokuša igrati vodom pored nje)

Ime učenika/ce: KAREN Datum rođenja: 15.12.1995.Učenik/ca broj: 10598765Naziv škole: Osnovna škola WestbrookStupanj/razred: KRoditelji/skrbnici: Betty i HughAdresa: 444-360 Third AvenueParkview, B.C. V5K 1K1Broj telefona kod kuće: 555-9876Broj telefona roditelja na radnom mjestu: 555-1234Prijašnja škola: Sunshine PreschoolDatum izrade IOOP-a: 15.10.1999.

PROCJENA/OSNOVNE INFORMACIJE	
MEDICINSKE INFORMACIJE (relevantne za odgojno- obrazovni program)	
Sunnyhill izvješće, 1998:	
Dijagnoza autizma s intelektualnim teškoćama	
- govorno/jezične sposobnosti: većinom eholalija, razumije jednostavnu usmenu komunikaciju	
- nezainteresirana za odnose s vršnjacima, samoinicijativno pristupa odraslim osobama kako bi stekla njihovu naklonost	
- ako je narušena rutina, reagira bijesom, neprimjereno je usredotočena na predmete, povremeno destruktivna	
OPĆE RAZINE IZVOĐENJA: (Što je učenica sposobna raditi? Upućuju na provedene procjene, kada i je li „na“, „ispod“ ili „iznad“ obrazovne razine i funkcionalnih životnih vještina u odnosu na kronološku dob/razred koji pohađa)	
Govor/jezik: zaostaje u receptivnom i u ekspresivnom govoru	
- može pratiti jednostavne usmene upute	
- može imitirati uz eholaliju, u nekim situacijama imitacija je primjerena	
Matematika: modele niže u redove ili predmete slaže na hrpu	
Može se koristiti bojicama, škarama, kistovima, tekućom vodom, a uz pomoć može obuti cipele i obući jaknu: potrebna joj je pomoć pri odlasku na WC.	
Jake strane: (Koja područja mogu pridonijeti osnaživanju onih područja na kojima postoje teškoće?	Potrebe: (Kojim najvažnijim stvarima treba naučiti učenika?)
- imitatorski govor	- unaprijediti razvoj receptivnog govora
- izražena motorika i fina motorička koordinacija	- razviti funkcionalni ekspresivni govor
- sposobnost zadržavanja pažnje kada se radi o omiljenim aktivnostima	- poboljšati interakciju s vršnjacima
- interes za način rada različitih predmeta	- poboljšati samostalno obavljanje higijene
- kopira nacrtane oblike	- smanjiti ispade bijesa; naučiti strategiju smirivanja
	- naučiti prihvaćati rutinu i promjene

IOOP Pregled/Izvješće Datum:

(Prvo izvješće): 10. studenog 1999. (Drugo izvješće): 30. siječnja 1999.(Treće izvješće): 5. travnja 2000. (Godišnje izvješće): 1. lipnja 2000.

CILJ/Komunikacija Karen će poboljšati receptivno-komunikacijske vještine.	DATUM UVOĐENJA: 15.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: John Akins, učitelj, roditelji
ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti)
Karen će pratiti jednostavne usmene upute.	U razgovoru s Karen koristiti kratke rečenice. Davati joj jednostavne upute o tome što je potrebno činiti, a što ne. Napraviti stanku radi procesuiranja. Koristiti vizualne znakove radi podupiranja usmenih uputa. Osnaživati praćenje uputa.	Karen prati jednostavne usmene upute uz pomoć vizualnih znakova, bez primjene fizičkih poticaja.
Karen će obogatiti svoj receptivni rječnik.	Upotrebu predmeta kod kuće i u školi povezivati s izgovaranjem naziva predmeta. Poučavati Karen povezivati riječi s predmetom. Ponavljati primjenu „slušaj/odgovori“ radi učenja novih riječi kod kuće i u školi, osnažujući djelovanje igrama vodom ili drugim željenim aktivnostima.	Karen je naučila imenovati 15 novih predmeta u školi i kod kuće birajući ispravnu riječ nakon toga što tu riječ izgovore različite osobe u različitim okruženjima.

CILJ/Komunikacija Karen će poboljšati funkcionalnu upotrebu usmenog govora.	DATUM UVOĐENJA: 15.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica, gosp. Frank, asistent učitelja
ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti)
Karen će upamtiti slike predmeta i osoba uz njihovo pravilno imenovanje.	Kreirati fotografije zornih prikaza osoba i stvari iz okruženja. Primjenom fotografija oblikovati usmenu komunikaciju radi zadovoljavanja potreba (domoći se hrane, igre vodom itd.). Omogućiti poučavanje upotrebe usmenoga govora kako bi Karen zadovoljila svoje potrebe – smisleno osnaživanje.	Karen se služi usmenim govorom koji je potkrijepljen fotografijama kako bi se domogla majčine pažnje, željenih predmeta ili aktivnosti.
Karen se služi usmenim govorom radi interakcije s vršnjacima.	Uvježbavati očekivani razgovor među vršnjacima pri zajedničkim aktivnostima potkrijepljen fotografijama. Ponavljati i osnaživati upotrebu usmenog govora tijekom aktivnosti u blizini vršnjaka. Poticati suučenike da odgovore na njezine pokušaje komuniciranja.	Karen će se služiti fotografijama kao poticajima komuniciranja s vršnjacima. Karen će pokušati služiti se usmenim govorom u interakciji s vršnjacima.

CILJ/Komunikacija Karen će smanjiti svoje ispade bijesa i samostalno primjenjivati strategiju upravljanja stresom.	DATUM UVOĐENJA: 15.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Atkins, učitelj, gđa Wilson, asistentica učitelja, roditelji učenice
ISHOD/ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti)
Karen će smanjiti svoje ispade bijesa (udaranje, vrištanje, bacanje po podu).	Provesti funkcionalnu procjenu radi utvrđivanja najdjelotvornijih prethodno provjerenih strategija: započeti s prikazima prijašnjih događaja i njihovim posljedicama. (Utvrđiti što Karen pokušava priopćiti.) Umanjiti sve suvišne glasne zvukove u razredu i pomoći Karen da nauči u koje se vrijeme zvukovi uobičajeno pojavljuju (objavljivanje obavijesti putem razglasa, zvono za odmor itd.). Povećati primjenu vizualne komunikacije odraslih osoba kako bi Karen razumjela prijelaze i promjene u aktivnostima.	Karen će smanjiti svoje ispade bijesa u prosjeku s tri ispada dnevno na jedan ili na nijedan dnevno.
Kada osjeti anksioznost, Karen će primijeniti strategiju smirivanja.	Poučiti Karen ponašanju kojim se sama može utješiti povezivanjem tog ponašanja s pružanjem utjehe od strane odrasle osobe koja je miluje po glavi.	Karen će početi primjenjivati tehniku samosmirivanja uz usmene poticaje (koje je još potrebno utvrditi).

CILJ/Ponašanje Karen će provoditi više vremena u grupnim aktivnostima razreda (grupne aktivnosti u krugu, glazbi, pričama).	DATUM UVOĐENJA: 15.01.2000.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Atkins, učitelj, gđa Wilson, asistentica učitelja
ISHOD/ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA NAPRETKA (primjena postupaka za procjenu uspješnosti)
Karen će sudjelovati na početku svakog predavanja.	Kreirati i primijeniti slikovni raspored kojim bi se Karen uputila na predstojeće razredne aktivnosti.	Karen će ostati u grupnoj aktivnosti pet minuta tijekom predavanja.
Karen će provoditi više vremena u grupnim aktivnostima.	Primijeniti signal kojim se Karen dopušta da ode iz grupe radi igranja kuglicama, uz postupno produljivanje tog vremena. Neposredno poučavanje i uvježbavanje reakcije na signal.	Karen će ostati u grupnim predavanjima sve dok joj se ne signalizira da može napustiti grupu (10 minuta u grupi kao cilj).

ČLANOVI TIMA:

Beth Masters / upravitelj škole	John Akins / razredni učitelj
Hugh i Betty / roditelji	Jane Wilson / asistentica učitelja
Rex Bond / pomoćni učitelj	Ellen Branth / socijalna radnica
Stan Uster / patolog jezika i govora	

GODIŠNJE IZVJEŠĆE

Datum: 19. svibnja 2000.

Zapažanja: Karen je postigla izvrstan napredak u razvoju receptivnog govora. Nakon što joj se osigura određeno kratko vrijeme za procesuiranje uputa, prati većinu usmenih uputa bez primjene fizičkog poticanja. Trenutačno raspolaže radnim ekspresivnim rječnikom imenica kojima navodi 30 predmeta u razredu, a zna imena petorice svojih suučenika. Još uvijek ima teškoću generaliziranja tih imena i imenica u drugim okruženjima. Služi se istim brojem kod kuće naučenih riječi, koje isto tako nije sposobna generalizirati u školi.

Karen se s nestrpljenjem koristi svojom škola-kuća knjigom fotografija kako bi izrazila svoje želje i potrebe, no još uvijek je ne primjenjuje za interakcije s vršnjacima.

Karen je razvila primjereno usvojen oblik samoutjehe koristeći se svojim medvjedićem „Arturom“. Artura koristi bez poticanja na smirivanje, smanjivši tako svoje ispade bijesa na samo jedan ispad tjedno. Uzima svoga medvjedića pri radu u krugu i tijekom ostalih grupnih aktivnosti, pa sada ostaje u grupi i do 15 minuta. Razvila je i novi oblik omiljene igre – oblačenja, hranjenja i pjevanja Arturu. Karen će tolerirati nazočnost jednog djeteta u okvirima igre vodom, ali odlazi ako se više djece pridruži igri. Općenito se stječe dojam da je Karen sposobnija nositi se s nazočnošću svojih suučenika. Glasni su zvukovi i dalje problem jer je teško predvidjeti njihovu pojavu kod kuće i u školi.

Preporuke za iduću godinu: Nastaviti pružanje neposredne poduke komuniciranja primjenom knjige fotografija i razvoj usmenog izražavanja uz pomoć knjige. Uskladiti podršku kuća-škola na području receptivnog rječnika kako bi se poticalo generaliziranje govora u novim okruženjima. (U istu svrhu koristiti ostale dijelove škole). Ako je to moguće, razviti rutinu samoutjehe primjereniju njezinoj kronološkoj dobi. Započeti raditi na praktičnim numeričkim zadacima. Nastaviti djelovanje na razvijanju interakcije s vršnjacima.

Planiranje prijelaza: Karen će posjećivati prvi razred jednom tjedno od ožujka do kraja godine. Vježbat će upotrebu knjige fotografija pri svakom pojedinom posjetu radi interakcije s učiteljem prvog razreda. Članovi njezine obitelji pobrinut će se za dva posjeta školi tijekom kolovoza prije prvog tjedna nastave. U prvom razredu Karen će preuzeti ulogu pomoćnice u blagovaonici obavljajući svakodnevne zadatke poput postavljanja začina i uređivanja stolica uz podršku članova osoblja.

Alan: učenik petoga razreda

Alan je trenutačno potpuno integriran u redovni peti razred. Tijekom ranog djetinjstva kasnio je u dostizanju određenih razvojnih postignuća. Prohodao je u dobi od 18 mjeseci, a kasnio je i u razvoju govora. Njegovo rano jezično izražavanje bilo je gotovo isključivo repetitivni eholalični govor s ograničenom komunikacijskom porukom. Ponašanje Alana kao malog dječaka bilo je repetitivno, te se činilo kako nije svjestan nazočnosti drugih osoba. Nije volio da ga druga djeca dodiruju i nije htio biti u blizini ostale djece, no ipak bi se uzrujao kada bi ga odvojili od njegove majke. Često je koristio svoje osjetilo mirisa kako bi istraživao predmete. Očitovao je neuobičajen interes za male predmete kao što su ključevi ili prekidači.

Kada je Alan napunio tri godine života, njegova se majka, koja je samohrani roditelj, savjetovala s kliničkim psihologom. Članovi njegove obitelji redovito su posjećivali psihologa, a njegova se majka uključila u osposobljavanje roditelja za kontrolu ponašanja. S navršene tri godine života Alanov je govor procijenio terapeut jezika i govora, pa je nakon procjene pohađao govornu terapiju.

U dobi od deset godina života Alan još uvijek očituje ponašanja koja traže specifičnu potporu. U razredu funkcionira pomoću prilagođenih zadataka i individualiziranog vizualnog rasporeda. Postupci u razredu uključuju umjerenu primjenu poklon-bona s potkrepljenjima radi održavanja primjerenih oblika ponašanja pod vodstvom dodijeljenog razrednog asistenta učitelja. Alan očituje izraženi otpor prema pridržavanju rasporeda i postaje agresivan ako do prijelaza dođe uslijed neočekivanih promjena. Očitovanje problematičnih oblika ponašanja eskaliralo je na početku petoga razreda. Ponašanja koja su zaokupila pažnju učitelja, asistenta učitelja i Alanove majke obuhvaćala su udaranje po stolu ili po ploči, udaranje glavom, uzrujanu reakciju kada bi osobe u okruženju propustile dati određene upute, ignoriranje upute odrasle osobe, vrištanje i bacanje predmeta. Ti oblici ponašanja prijete njegovoj fizičkoj sigurnosti, a istodobno narušavaju redovito funkcioniranje razreda. Alan ometa druge za vrijeme odmora, a iste zabrinjavajuće oblike ponašanja očituje i kod kuće. Njegova majka teško kontrolira njegovo ponašanje.

Obrazovna su postignuća Alana ispod razine razreda koji pohađa. Njegove su sposobnosti čitanja na razini trećega razreda, dok su njegove matematičke vještine računanja na razini četvrtoga razreda. Sposobnosti rješavanja matematičkih problema i čitanja s razumijevanjem na razini su drugoga razreda.



Alanu se može prilagoditi većina obrazovnih zadataka. Njegovo se znanje teško može procijeniti primjenom standardiziranih testova ili na temelju postojećih kriterija jer Alan odbija rješavati nepoznate zadatke.

Alan voli crtati s puno detalja, no sklon je crtanju sličnih predmeta, najčešće automobila ili kamiona. Obožava glazbu, a osobito voli slušati tihu glazbu na svojem volkmenu, no ne sudjeluje u glazbenim aktivnostima koje traže interakciju s ostalim učenicima. Ima poteškoće tijekom nastave tjelesnog odgoja i prati modificirani plan i program tjelesno- zdravstvene kulture s niskom razinom igara, pri kojima mu pomaže asistent učitelja.

Poslije ove školske godine Alan će pohađati srednje obrazovanje koje odgovara stupnjevima 6-9.

Ime učenika/ce: ALAN Datum rođenja: 02.07.1988.Učenik/ca broj: 105456789Naziv škole: Oak Lane Elementary SchoolStupanj/razred: 5.Roditelji/skrbnici: SARAHAdresa: 444-360 Third AvenueParkview, B.C. V5K 1K1Broj telefona kod kuće: 555 – 3456Broj telefona roditelja na radnom mjestu: 555-7890Prijašnja škola: Eastwood PreschoolDatum izrade IOOP-a: 08.11.1999.

PROCJENA / OSNOVNE INFORMACIJE	
MEDICINSKE INFORMACIJE (relevantne za odgojno-obrazovni program)	
Izješće Sunnyhilla, 1994.:	
• dijagnoza autizma s poremećajima govornog razvoja i socijalne interakcije, neuobičajeni interesi i samostimulirajući oblici ponašanja	
• neuobičajen razvoj s višestrukim zaostajanjima na svim područjima	
• pojava opozicijskog ponašanja	
OPĆE RAZINE IZVOĐENJA (Što je učenik sposoban raditi? Upućuju na provedenu procjenu, kada i je li: „na“, „iznad“ te „ispod“ odgovarajuće kronološke dobi/razreda, odnosno upućuju na obrazovnu razinu i razinu funkcionalnih životnih vještina).	
Govorno-glasovne vještine: čitanje na razini 3. razreda, razumijevanje pročitano na razini 2. razreda	
• uz poznate jezične modele i primjere može pratiti jednostavne pisane upute	
• za procesuiranje riječi u jednostavnim pričama može se služiti računalom	
Matematika: računanje na razini 4. razreda, rješavanje problema na razini 2. razreda	
• usvojio je zbrajanje, oduzimanje i množenje na razini razreda koji pohađa	
• traži vizualne poticaje kako bi pristupio rješavanju problema; odbija rješavati probleme iz geometrije	
Jake strane: Koja područja mogu biti podrška područjima na kojima postoje teškoće?	Potrebe: Koje bi najvažnije stvari učenik trebao naučiti raditi?
• prati upute uz vizualne poticaje	• unaprijediti razvoj njegove samostalnosti u školi
• za pisanje primjenjuje programe koji služe procesuiranju riječi	• svladati strategije učinkovitog djelovanja pri prijelazu
• radi nadziranja zadanog ponašanja upotrebljava štopericu	• svladati metodu smirivanja kada osjeća anksioznost
• koristi se vizualnim rasporedom radi pripreme za promjene	• poboljšati odnos prema stvarima/odjeći
	• umanjiti ovisnost o asistentu učitelja

IOOP Pregled/Izješće Datum:

(Prvo izješće): 30. listopada 1999.(Drugo izješće): 10. prosinca 1999.(Treće izješće): 10. ožujka 2000.(Godišnje izješće): 20. svibnja 2000.

CILJ/Komunikacija/Samostalnost Povećati primjenu strategija vizualnog komuniciranja radi samostalnog funkcioniranja u razredu i kod kuće.	DATUM UVOĐENJA: 08.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica, gđa C., roditelj
ISHOD/ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti)
Alan će se učinkovitije koristiti slikovnim rasporedima.	Izraditi detaljan raspored kod kuće i u školi s dodatnim zadacima. Ponavljati i oblikovati korištenje rasporeda. Osnaživati korištenje rasporeda.	Alan prati raspored uz iste usmene poticaje kojima se potiču i njegovi suučenicici; Alan odlazi na ručak prema rasporedu uz verbalne poticaje.
Alan će dobivanjem strategije primjereno usmjeriti vizualnu pažnju.	Razviti strategiju dobivanja pažnje na primjeren način slikovnim znakom "Potrebna mi je pažnja" / "Nije mi potrebna pažnja". Ponavljati primjenu slikovnog znaka uz iskazivanje pažnje.	Alan koristi slikovni znak za dobivanje pažnje pa rjeđe baca ili udara predmete.

CILJ/Komunikacija Intenzivirati primjenu strategija alternativnog komuniciranja i usmenog govora radi izražavanja želja i potreba.	DATUM UVOĐENJA: Ožujak 1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica, gosp. Frank, asistent učitelja
ISHODI/ZADACI	STRATEGIJE (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA (napredovanje u odnosu na postavljene zadatke)
Alan će pomoću knjige izbora izražavati svoje izbore i želje.	Izraditi novu knjigu izbora s listićima na kojima su slike i rečenice. Poučiti i osnažiti primjenu knjige izbora. Osigurati mogućnosti podučavanja kako bi Alan napravio svoj izbor u razredu.	Alan se samostalno koristi svojom knjigom izbora kako bi izrazio svoje želje i potrebe.
Alan će se služiti usmenim govorom kako bi pomoću knjige izbora komunicirao s vršnjacima i pratio njihovo korištenje knjigom.	Uvježbavati očekivani govor vršnjačke interakcije u suradničkim grupama. Ponavljati i osnaživati primjenu usmenog govora s knjigom izbora tijekom aktivnosti u razredu. Poticati Alanove suučenicke na primjereno korištenje njegove knjige izbora radi podrške.	Alan će se na odgovarajući način služiti s pet različitih rečenica kako bi komunicirao s vršnjacima koristeći svoju knjigu izbora radi poticanja komunikacije. Alan će pratiti vršnjačku upotrebu svoje knjige izbora.

CILJ/Funkcionalno obrazovanje Unaprijediti razvoj čitanja i funkcionalnih matematičkih vještina.	DATUM UVOĐENJA: 08.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica
ISHOD/ZADACI	STRATEGIJE (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA (napredovanje u odnosu na postavljene zadatke)
Alan će unaprijediti svoj neprimjeren rječnik.	Poučiti Alana novim riječima. Koristiti razredno računalo za stvaranje i pohranjivanje osobnog rječnika, stvaranje osobnih rečenica upotrebom novih riječi. Novim riječima osobnog rječnika pridružiti slikovne primjere.	Upotrebom novih riječi u rečenicama Alan će očitovati svoj napredak.
Alan će unaprijediti čitanje s razumijevanjem.	Primjenom programa za čitanje neposredno poučavati i uvježbavati strategiju razumijevanja suštine.	Alan će uspješno primijeniti strategiju razumijevanja suštine jednom dnevno.
Alan će unaprijediti vještine rješavanja problema.	Prilagoditi probleme osobnom interesu za automobile i kamione. Kreirati strategiju rješavanja pojedinog dijela problema pomoću kartica. Ponavljati i osnaživati primjenu strategije rješavanja problema pomoću kartica.	Samostalno će primijeniti strategiju kartica za rješavanje jednog dijela problema.

CILJ/Ponašanje Povećati primjenu djelotvornih strategija radi kontroliranja anksioznosti.	DATUM UVOĐENJA: 08.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica, gosp. Frank, asistent učitelja, gđa C., roditelj
ISHOD/ZADACI	STRATEGIJE (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA (napredovanje u odnosu na postavljene zadatke)
Alan će smanjiti agresivna ponašanja (lupanje, vrištanje, bacanje).	Povećati učestalost neposrednog pozitivnog osnaživanja primjerenih oblika ponašanja primjenom sistema poklon-bona u razredu. Povećati primjenu vizualnog komuniciranja odraslih osoba tako da upute i očekivanja budu jasne i u razredu i kod kuće. Skicirati učestalost željenog ponašanja (i pozitivnih alternativnih ponašanja).	Alan će za 50% smanjiti učestalost agresivnih oblika ponašanja do božićnog odmora, a za 75% do lipnja 2000. godine.
Kada osjeti anksioznost, Alan će primijeniti strategiju smirivanja.	Često ponavljati upotrebu volkmena radi smirivanja (5 puta dnevno u školi i 5 puta dnevno kod kuće uvijek kada je smiren i spreman za osnaživanje).	Da bi se smirio, Alan će se uspješno koristiti volkmen u školi, kod kuće i u autu.

PLAN STRATEGIJE PONAŠANJA ZA FIZIČKU INTERVENCIJU Napomena: Svaki član osoblja koji će primijeniti ovaj plan u svezi s ponašanjem mora biti posebno osposobljen za postupanje u kriznim stanjima i mora raspolagati znanjima u svezi s održavanjem sigurnosti.	
Ciljano ponašanje: bacanje predmeta po učionici (dovođenje vršnjaka, učitelja i imovine u opasnost od ozljeđivanja i nanošenja štete, uz ozbiljno narušavanje razrednih aktivnosti).	
Proaktivni plan: primjerena primjena sustava poklon-bona za primjenu prihvatljivog oblika priopćavanja želja/potreba (pristup omiljenim predmetima u košari s poklon-bonovima)	
Prethodno ponašanje: - Alan govori povišenim tonom - Djeluje uzrujano, povišena motorička aktivnost	Reakcija osoblja: - Pokušati preusmjeriti Alana da pomoću knjige izbora izrazi svoje želje/potrebe, uz osnaživanje korištenja knjige putem poklon-bona - Podsjetiti Alana na pristup poklon-bonovima ako primijeni aktivnost smirivanja pomoću volkmena
Ciljano ponašanje: Alan lupa predmetima i baca ih ne reagirajući na upute osoblja.	Stupanj krizne intervencije: - Ako postoji mogućnost oštećivanja predmeta ili mogućnosti ozljeđivanja pojedinaca, najprije oblikujte unutrašnji govor, primjenu knjige izbora i aktivnost smirivanja - Ako se bacanje predmeta nastavi, primite ga za ruke i držite ih u njegovom krilu uz ponavljanje pravila ("Stvari se ne bacaju po učionici!") - Ako agresija eskalira, čvrsto ga zagrлите tako da stojite iza njega
Stadij smanjivanja napetosti: Uputite Alana na mirno mjesto u razredu podsjećajući ga na postupak smirivanja, podesite štopericu na 5 minuta i uputite ga na to da se može vratiti na svoje mjesto u razredu kada se oglasi zvono štoperice.	Osoblje prati stadij reakcije: - Pri vraćanju na aktivnost izrecite pohvalu "tako se treba ponašati" - Kasnije tijekom dana ponovo se vratite na "pravilo" i oblikujte te osnažite primjenu knjige izbora
Praćenje plana fizičke intervencije: Bilježite učestalost i intenzitet intervencija na grafikonu; nakon primjene plana o intervenciji obavijestite telefonom roditelje (u slučaju potrebe nazvat će vas James Frank i ostavit će vam poruku na sekretarici), napišite izvješće na školskom obrascu koji je namijenjen ozbiljnim incidentima.	
Evaluacija plana: Uspjeh se mjeri smanjivanjem određenog oblika ponašanja na grafikonu.	
Potpisi: roditelj: _____ učitelj: _____ ravnatelj: _____ asistent učitelja: _____	

CILJ/Ponašanje/Samostalnost Povećati razinu samostalnosti i očekivanja u odnosu na odgovorno ponašanje prema priboru i izvršavanju zadatka.	DATUM UVOĐENJA: 08.10.1999.	ODGOVORNI ČLAN (OVI) TIMA: Gđa Lewis, učiteljica, gosp. Frank, asistent učitelja
ISHODI/ZADACI (pojedini učinci u odnosu na postavljene ciljeve)	STRATEGIJE (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava)	PROCJENA NAPRETKA (primjena postupaka radi procjene uspjeha)
Alan će utvrditi svoje dužnosti i samostalno će predati svoj dovršeni uradak.	Primijeniti bojom kodirane mape s osobnim simbolima radi priopćavanja dužnosti i pravila u svezi sa zadacima. Za izvršeni zadatak pripremiti bojom kodiranu "košaru dovršenog".	Alan će samostalno preuzeti svoje zadatke, dovršiti svaki zadatak i nakon toga predati svoj uradak.
Alan će zatražiti odmor ili pomoć umjesto odbijanja izvršavanja zadatka.	Primijeniti karticu za "kratki odmor" (jedna do dvije minute).	
Alan će tijekom prijelaza preuzeti odgovornost za prenošenje svoga rasporeda.	Pomoći Alanu da pričvrsti svoj raspored tako da ga može lako skinuti. Ponavljati i osnaživati primjenu prenošenja rasporeda radi predviđanja aktivnosti koja slijedi i prijelaza u sljedeću aktivnost. Osnaživati Alanovo korištenje rasporedom pri prijelazima iz aktivnosti u aktivnost i premještanja iz jednog mjesta na drugo.	Alan će se samostalno služiti svojim prijenosnim rasporedom pri aktivnostima izvan učionice: tijekom odmora, u blagavaonici, sportskoj dvorani.

ČLANOVI TIMA:

Will Matthews / upravitelj škole	Ted Lewis / razredna učiteljica
Sarah / roditelji	James Frank / asistent učitelja
Chris Lepine / pomoćni učitelj	Jerry Richards / MCF
Susan Rice / patolog jezika i govora	

Koordinator IOOP-a:Chris Lepine

GODIŠNJE IZVJEŠĆE

Datum: 20. svibnja 2000.

Zapažanja: Alan je svladao upotrebu svog simbola crvene/zelene boje kako bi pokazao svoju potrebu za pažnjom i iskazao svoju želju da ga ostave na miru. Svojim će se rasporedom služiti oko pola predviđenoga vremena uz verbalne poticaje, dok će tijekom ostale polovice vremena još uvijek tražiti fizičko poticanje. Alan se oduševljeno koristi svojom knjigom izbora, premda ipak ima dana kada se čini kako ne shvaća da se mora suočiti sa svojim izborima, pa je stoga i dalje potrebno poučavanje i osnaživanje te vještine i njezina razumijevanja. Knjigom izbora služi se u društvu s vršnjacima nakon poticanja, no ne inicira njezinu primjenu.

Kada je uznemiren, i nadalje koristi ometajuće oblike ponašanja (gotovo 50% vremena). Alanovi će roditelji poduzeti određene aktivnosti u tom smislu tijekom ljeta i prije početka školske godine u rujnu. Treba dogovoriti sastanak na kojem će se razmatrati primjena učinkovitog osnaživanja razdoblja u kojem dolazi do Alanova smirivanja.

Planiranu strategiju u svezi s ponašanjem u kriznim stanjima primijenili smo otprilike dva puta tjedno tijekom listopada, jednom u dva tjedna tijekom ožujka i samo jednom u svibnju. Tijekom lipnja Alanova je uznemirenost bila povećana zbog mnogih promjena u rasporedima i općenito zbog nedostatnog planiranja. Osoblje je reagiralo planiranim preusmjeravanjem u odnosu na želje i stalnom primjenom poklon-bona.

Preporuke za iduću godinu: Razmotriti mogućnosti za uvođenje umirujućeg mjesta u učionici i trajno osnaživanje Alanove primjerene zamolbe za samostalnim korištenjem toga mjesta. Podržavati neposrednu komunikaciju i sukladnost strategija kod kuće i u školi radi dosljednog postupanja. Predlaže se da se u šestom razredu usredotoči na podržavanje razvoja Alanovih vještina svladavanja novih izazova koji su prisutni u okruženju srednje škole (mijenjanje učionica, upotreba pretinaca, četvero umjesto jednoga učitelja itd.) te da se unaprijede funkcionalno čitanje i vještine pisanja

Planiranje prijelaza: Alanu će kontinuirano biti potrebno računalo pa stoga sa SET-BC treba do 1. lipnja 2000. godine preispitati pripreme za sljedeću godinu u srednjoj školi. Pomoćni je učitelj već posjetio Alana. Opservirao je Alana u razrednom okruženju i na igralištu. Vršnjačku pomoć dobrovoljno će pružati „prijatelj” iz šestog razreda koji će posjetiti Alana tijekom lipnja. Pratit će Alana i njegovu majku tijekom barem dva posjeta srednjoj školi. S „prijateljem” će kao sastavni dio programa pružanja vršnjačke pomoći biti dogovoreno njihovo zajedničko sudjelovanje u nekim aktivnostima tijekom sljedeće godine. Asistent(i) učitelja koji je/su dodijeljen(i) za pružanje podrške Alanu proći će osposobljavanje PRP Outreach Resource Program in Delta. (Gospođa Enright, koja će biti koordinadora njegova IOOP-a tijekom sljedeće godine, već je prošla spomenuto osposobljavanje i radila je na pružanju podrške učenicima s autizmom.) Tijekom 6.-7. razreda Alanu će u s vezi s preispitivanjem jakih strana koje se tiču budućeg planiranja zanimanja/sudjelovanja u društvenoj zajednici pomoći članovi tima koji su odgovorni za njegov IOOP i njegovi roditelji.

Rajinder: učenik trećega razreda srednje škole

Rajinder je šesnaestogodišnji učenik s dijagnozom autističnog poremećaja koji je tijekom mnogo godina bio pogrešno opisivan kao "emocionalno poremećen s ometajućim oblicima ponašanja". Razvio je usmeni govor, ali je njegov govor nerazumljiv zbog izuzetno brzopletoga govora bez većih promjena u intonaciji. Sposoban je koristiti se usmenim govorom a da ne provjerava sluša li ga tko, pa stoga ne dolazi do komunikacije.

Raj je ove godine djelomice integriran u redoviti program trećega razreda srednje škole, a podršku mu pruža asistent učitelja koji istovremeno radi s nekim od njegovih razrednih učitelja. Raj svakodnevno provodi određeno vrijeme na izvršavanju zadataka u posebnoj odjelu. Postiže vrlo dobre rezultate u okvirima redovitog nastavnog plana i programa iz matematike i znanosti, ali ima znatnih teškoća u čitanju s razumijevanjem, što utječe na njegov uspjeh u engleskom jeziku, društvenim predmetima te u ostalim obrazovnim predmetima. Neki zadaci iz komunikativnih područja za treći razred znatno su prilagođeni pa se Raj nada da će dobiti Dogwood diplomu sljedeće godine. Njegov je receptivni i ekspresivni rječnik znatno ispod razine njegove kronološke dobi, ali je sposoban svladavati vizualno prikazane pojmove. Osobito je dobar u primjeni matematičkih formula, međutim ima teškoću u prepoznavanju one formule koju treba primijeniti za rješavanje matematičkog problema.



Raj često ima teškoća u dovršavanju zadataka osobito u matematici i u znanosti zato jer je nefleksibilan u odnosu na izgled zadataka, a ako pogriješi, inzistira na tome da ponovo počne rješavati zadatak. Zanimaju ga računala pa je to područje sastavni dio njegova plana i programa rada zbog mogućnosti budućega osposobljavanja i zaposlenja.

Raj raspolaže nekim jakim stranama, ali i teškoćama u društvenim odnosima. Obiteljski su odnosi dobri ako se zanemari njegovo nedostatno prosuđivanje i nefleksibilnost koje u život njegovih roditelja, braće i sestara unose razdor. Uobičajen obiteljski život dobro podnosi samo ako je predvidiv. Tijekom razgovora s osobama koje nisu članovi njegove obitelji ne uspostavlja kontakt očima i ne poštuje društvena pravila u svezi s osobnim prostorom i dodirivanjem. Raj voli samostalno raditi na računalu i obožava Zvezdane staze, ali raspolaže nedostatnim vještinama koje su potrebne za društvene igre (npr. ne zna igrati igre koje sadrže ploču ni grupne sportove). Često je pretjerano društven s članovima obitelji, ali i sa strancima (npr. dodiruje ih na neprimjeren način, ponekad ih pokušava poljubiti), ima malo prijatelja u školi jer ostali učenici njegovo ponašanje smatraju čudnim, pa čak i prijetećim.

Raj je razvio vještine pomoću kojih se može brinuti za sebe, ali ih neredovito primjenjuje, tako da njegov izgled i pojava dovode do toga da ga vršnjaci ne prihvataju.

Raj ima ozbiljne probleme u svezi s društvenim prosuđivanjem. Neodgovorno raspolaže svojim novcem (novac će dati svima koji ga zamole). Razljuti se ako dođe do promjene rutine kod kuće ili u školi. Raj se čupa za kosu i ubrzano recitira dijaloge iz Zvezdanih staza uvijek kada se ljuti. Na primjer, kada je došlo do promjene njegove redovne školske autobusne linije, odbijao je izaći iz autobusa i recitirao je dijalog iz Zvezdanih staza sve dok nije došao ravnatelj u autobus i nagovorio ga da uđe u školu.

Rajeva zaokupljenost računalom i Zvezdanim stazama mogu povremeno predstavljati problem. On ne shvaća da drugi ljudi možda imaju drugačije interese. Često pokušava započeti razgovore usred zapleta radnje u priči i ne razumije kako to da su drugim osobama te priče nepoznate. Njegovi su roditelji tijekom noći počeli zaključavati vrata njegove sobe kako Raj ne bi lutao kućom jer se znalo dogoditi da cijelu noć provede u omiljenoj razmjeni poruka na internetu.

Ime učenika/ce: RAJINDER Datum rođenja: 15. kolovoza 1983.

Učenik/ca broj: 10598765

Naziv škole: Srednja škola East Bayfield

Stupanj/razred: 3.

Roditelji/skrbnici: Radhuri

Adresa: W. Merrit Avenue 444

Ravi

Renfrew Falls, B.C. V5R 5K5

Broj telefona kod kuće: 555 – 2546

Broj telefona roditelja na radnom mjestu: 555-1952

Prijašnja škola: Osnovna škola Oakwood

PROCJENA

Izvešće liječnika, dječjeg psihijatra od svibnja 1995.

- Poremećaj autističnog spektra s neujednačenim kognitivnim funkcioniranjem.
- Poremećaji u društvenoj interakciji i komunikaciji; nesposobnost razvijanja vršnjačkih odnosa
- Nedostatan shvaćanje da druge osobe imaju različita stajališta.
- Zaokupljenost i stereotipna ponašanja povezana s tom preokupacijom (Zvezdane staze)
- Nedostatan kontakt očima i neuobičajen govor tijela i gesta; neprimjereno, ponekad seksualno nametljivo dodirivanje (Pogledajte cjelovito izvješće s prijedlozima programa u spisu)

OBRAZOVNI STATUS, PROCJENA

Lipanj 1996. - Osnove matematike, razred 8.2, Gates-McGinitie čitanje s razumijevanjem, razred 3.6, 7. razred, Gates- McGinitie sricanje, 6.0, 7. razred

JAKE STRANE I/ILI INTERESI

računalni softver, hardver i internet, matematičko računanje, u suštini prijateljski pristupa drugim osobama, ljubitelj Zvezdanih staza i Putovanja kroz vrijeme.

Potrebe: Koje su najvažnije stvari koje bi učenik trebao usvojiti?

Usvojiti učinkovitije se nositi s promjenama.
Poboljšati ekspresivni rječnik.
Poboljšati vještine čitanja i pisanja.
Razviti primjereno društveno ponašanje i djelotvorne socijalne vještine.
Poboljšati dovršavanje zadataka.
Razviti smisao za imovinu (osobnu i tuđu).
Razviti pozitivne načine samodokazivanja bez prijetnji.

Dugoročni ciljevi

Rajinder će maturirati i nastaviti svoje školovanje na lokalnom sveučilištu računalnog usmjerenja.

Rajinder će razviti samostalnost i vještine društvene interakcije pomoću kojih će u društvu funkcionirati uz minimalnu podršku.

Raspored sati za školsku godinu 1999./2000.

Predmet br.	Semestar	Područje	Učitelj	s promjenama	redoviti s prilagodba-ma	redoviti bez prilagodbi
1	1	Komunikacija 11	P. O'Grady		,	
2	1	Osnove matematike	T. May		,	
3	1	Informacijska tehnologija 11	G. Pearson		,	
4	1	Sredstva/praksa	J. Reiche		n/a	
5	2	Znanost i tehnologija 11	R. Smith		,	
6	2	Društvo 11	J. Reiche		,	
7	2	Primijenjena matematika 11	T. May	,		
8	2	Sredstva/praksa	J. Reiche		n/a	

IME UČENIKA/CE: Rajinder

razred 3.

Prilagodbe zadataka: (zaokružite področje koje traži prilagodbu)

Prilagoditi duljinu zadatka	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>	6	7	8
Dodatno vrijeme za završavanje zadatka	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>	<u>6</u>	7	8
Preslike bilježaka	1	2	3	4	5	6	7	8
Čitač vršnjak	1	2	3	4	5	6	7	8
Napredne pripreme za bilježenje	1	2	3	4	5	6	7	8
Usmeni/vizualni doprinos	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8
Kartice s vizualnom uputom	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8
Kalkulator	<u>1</u>	2	<u>3</u>	4	5	6	7	8
Računalna obrada teksta	<u>1</u>	2	<u>3</u>	4	5	6	7	8
Audio kasete	1	2	3	4	5	6	7	8
Ostalo (molimo navedite)								
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8

Prilagodbe testa:

Dodatno vrijeme	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>	<u>6</u>	7	8
Posebni uvjeti	1	2	3	4	5	6	7	8
Čitač	1	2	3	4	5	6	7	8
Usmeni odgovori	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	4	<u>5</u>	<u>6</u>	7	8
Računalna obrada teksta	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	4	<u>5</u>	<u>6</u>	7	8
Ostalo (molimo navedite)								
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8

Individualni razredni ciljevi

CILJ/ Ponašanje Raj će razviti vještinu učinkovitog prihvaćanja promjena.		ODGOVORNE OSOBE: gđa Reiche, pomoćna učiteljica roditelji	
ISHODI (ishodi u odnosu na cilj)	STRATEGIJE	PROCJENA USPJEHA	
Raj će se služiti računalno osmišljenim rasporedom kako bi mirno promijenio planove svojih aktivnosti.	Pomoći Raju kreirati detaljan računalno osmišljen raspored s mogućnostima planiranja svakog pojedinog dnevnog/tjednog događaja i unošenja mogućih promjena. Pri upotrebi rasporeda omogućiti posredno uvježbavanje predviđanja promjena kod kuće i u različitim školskim okruženjima. Osnažiti uspješnu primjenu.	Raj se koristi svojim rasporedom kako bi zabilježio promjene u planovima i uspješno ga prati bez agresivnih oblika ponašanja kod kuće, u autobusu i u školi.	

CILJ/ Komunikacija Raj će poboljšati svoj ekspresivni rječnik		ODGOVORNE OSOBE: gosp. O'Grady, Komunikacija 11, učitelj i Ralph Lanagan, patolog govora i jezika	
ISHODI (ishodi vezani za cilj)	STRATEGIJE I PODRŠKA	PROCJENA USPJEHA	
Raj će povećati upotrebu novih riječi u pisanoj komunikaciji.	Uvježbavati upotrebu novih riječi primjenom računalnog programa "Wonder Words" (Čudesne riječi, op. prev.) u razredu. Omogućiti Raju izradu osobnog rječnika pomoću računalne obrade riječi. Omogućiti upotrebu novih riječi koje je Raj naučio tijekom tjednih novinarskih zadataka.	Raj će samostalno upotrebljavati 50 novih riječi u pismenim zadacima do 30. siječnja 2000.	
Raj će povećati upotrebu novih riječi u usmenom govoru.	Uvježbavati nove riječi u planiranim razgovorima s asistentom učitelja i s učiteljem. Ponavljati i osnaživati upotrebu novih riječi. Raj će svoj osobni rječnik odnijeti kući kako bi ga dijelio s roditeljima.	Raj će upotrebljavati nove riječi u usmenoj komunikaciji s učiteljima, roditeljima i asistentima učitelja.	

CILJ/ Ponašanje Raj će u interakcijama s drugim ljudima razviti smisao za osobni prostor i pojmove "moj" i "tvoj."		ODGOVORNE OSOBE: gđa Reich, pomoćna učiteljica, gosp. Eady, asistent učitelja, roditelji, Sarah Ellis, djelatnica kućne podrške
ISHODI (ishodi u odnosu na postavljene ciljeve)	STRATEGIJE	PROCJENA USPJEHA
Raj će razlikovati primjerene i neprikladne dodire. (Napomena: do postizanja cilja Raja će u svim školskim situacijama nadgledati odrasla osoba.)	Kreirati društvene priče radi objašnjavanja prihvatljivog i neprihvatljivog dodira (rukovanje, zagrljaj roditelja, reakcije na slučajne dodire). Omogućiti čitanje priča kod kuće i u školi. Omogućiti uvježbavanje upućivanja na priče u društvenim okruženjima.	Pri upoznavanju drugih ljudi Raj će se s njima rukovati. Raj će grliti članove obitelji bez dodirivanja njihovih intimnih dijelova tijela. Raj neće neprimjereno dodirivati ostale osobe u školi ili u društvu.
Raj će držati prikladan razmak između sebe i drugih osoba.	Poučiti Raja konceptu osobnog prostora oblikovanjem, uvježbavanjem i osnaživanjem različitih odraslih osoba i vršnjaka u raznim situacijama.	Raj će stajati i sjediti na prikladnoj udaljenosti od ostalih osoba (udaljenost definirati tijekom poduke).
Raj će pokazati da razumije značenje vlasništva i razliku između svoje imovine i imovine drugih ljudi.	Poučiti Raja konceptu "moje" i "tvoje" primjenom igre uloga i društvenih uloga u različitim situacijama, npr. uvježbat će izreći: "Ne, to pripada meni."	Raj će se primjereno koristiti društvenim ulogama kako bi mogao napraviti razliku između svoje imovine u školi, kod kuće i na radnom mjestu.

CILJ/ Prijelaz i životne vještine Raj će početi razvijati vještine koje traži radno mjesto.		ODGOVORNE OSOBE: gđa Reich, pomoćna učiteljica, gosp. Pearson, učitelj informatike, gosp Eady, asistent učitelja, Sarah Ellis, djelatnica kućne podrške
ISHODI (ishodi u odnosu na postavljene ciljeve)	STRATEGIJE	PROCJENA USPJEHA
Raj će na mjesto stjecanja radnoga iskustva dolaziti na vrijeme.	Podržavati praksu primjene rasporeda i upotrebe sata. Zajedno s Rajom uvesti strategiju samokontrola i osnažiti njezinu uspješnu primjenu.	Raj 5 dana zaredom dolazi na vrijeme.
Raj će poštivati pisana pravila u svezi s radnim mjestom.	Izraditi prijenosnu listu pravila radi njihove primjene na radnome mjestu (najviše 5 pravila). Podržavati uvježbavanje pravila.	Raj se samostalno upućuje na listu pravila. Pravila poštuje.
Raj će na mjestu stjecanja radnog iskustva primjenjivati primjerene higijenske navike.	Omogućiti Raju upotrebu računala za stvaranje kontrolne liste održavanja higijene kod kuće, u školi i na radnome mjestu. Oblikovati primjenu higijenskih navika i poticati pregledavanje liste.	Raj svakodnevno samostalno prati kontrolnu listu održavanja osobne higijene kod kuće i u školi.
Raj će svaki dan na radnom mjestu govoriti o Zvezdanim stazama samo jednom dnevno.	Planirati dosljedno osnaživanje i uspostavljanje sustava za samokontrolu kojim će se Raj koristiti na radnome mjestu. Osnaživati Raja uvijek kada na radnome mjestu razgovara o ostalim odgovarajućim temama. Dopustiti Raju da o Zvezdanim stazama kod kuće priča koliko god želi.	Raj širi opseg tema za razgovor na radnome mjestu i smanjuje pričanje o Zvezdanim stazama.
Raj će razviti samostalno dovršavanje zadataka koje traže sklopovi Acro elektronica (do šest koraka).	Omogućiti uvježbavanje šest koraka sklapanja koje traži posao Acro elektronica, prije svega u posebnom odjeljenju. Stvoriti vizualno pomagalo za školu i za radno mjesto koje će prikazivati svaki od tih 6 koraka koje treba učiniti da bi se sklopili svi potrebni dijelovi.	Raj će bez poticanja članova osoblja sastavljati dijelove na poslu koristeći pri tome svoje vizualno pomagalo.

CILJ/ Socijalne vještine Raj će razviti vještine samostalnosti: konverzijske vještine, vještine donošenja odluka.		ODGOVORNE OSOBE: gosp. Eady, asistent učitelja, Sarah Ellis, djelatnica kućne podrške	
ISHODI (ishodi u odnosu na postavljene cilj)	STRATEGIJE	PROCJENA USPIJHA	
Raj će razviti vještine praktičnog rješavanja problema.	Grupne socijalne vještine uz primjenu <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> (niz vještina za adolescente, op. prev.), lekcije u svezi s nastavnim planom i programom, vježbe i igranje uloga.	Raj će u prirodnim okruženjima djelotvorno primjenjivati strategije odlučivanja - na radnome mjestu, mjestima za odmor.	
Raj će poboljšati svoje vještine konverzacije.	Grupne socijalne vještine uz primjenu <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> .	Raj će uspješno početi razgovor i održavati petominutnu konverzaciju s vršnjacima i sa svojim suradnicima.	

ČLANOVI TIMA:

Will Matthews / upravitelj škole	P. O'Grady / razredni učitelj
gđa i gosp., roditelji	G. Eady / asistent učitelja
J. Reiche / pomoćni učitelj	Sarah Ellis / djelatnica za kućnu podršku
R. Lannigan / patolog jezika i govora	

Koordinator IOOP-a:gđa J. Reiche

GODIŠNJE IZVJEŠĆE

Datum: 15. svibnja 2000.

Raj je tijekom godine postigao određeni napredak, no neke su teškoće i dalje prisutne.

- **Pri kreiranju osobnih rasporeda uspješno se koristio svojim računalom. Samostalno se služi svojim rasporedima. Kontinuirano očituje otpor prema promjenama, pa čak i onda kada sam promišlja o svojim rasporedima. Budući da njegovi roditelji navode kako gotovo iste probleme s Rajom imaju kod kuće, u dogovoru s njima treba za sljedeću godinu osmisliti drugačiju strategiju.**
- **Rasporedi koji prikazuju planove, uključujući vrijeme namijenjeno upotrebi računala kod kuće, i koji su izloženi na nekoliko mjesta u kući pomogli su Raju u svezi s pridržavanjem obiteljskih pravila o korištenju interneta.**

Raj je izgradio opširan osobni rječnik i koristio se novim riječima u okvirima zadataka iz komunikacije; no ipak se tim riječima još ne služi na poslu ni u okvirima drugih predmeta.

- **Razvoj je usmenoga rječnika bio ograničen. Uvježbavanje upotrebe njegova osobnog rječnika u drugim okruženjima nastaviti će se i tijekom sljedeće godine. Raj još uvijek ne inicira razgovore s vršnjacima u svezi s temama koje nisu povezane sa Zvezdanim stazama.**
- **Čini se da je Raj svladao poteškoću neprimjerenoga dodirivanja. Razumije pojam vlasništva. Da bi Raj mogao sigurno napredovati u odnosu na planove koji se tiču prijelaza i stjecanje radnog iskustva, u postizanje spomenutog cilja bilo je uloženo mnogo truda.**
- **Raj još uvijek ima poteškoća u procjenama koje se odnose na osobni prostor pa stoga traži podsjetnike. Vršnjaci su prošli poduku o učinkovitom poticanju kojim bi Raja upozorili da stoji ili sjedi u njihovoj neprimjereoju blizini. Nakon božićnih praznika članovi su osoblja zaključili da je Rajev razvoj na ovom području jamstvo za mijenjanje pravila koja se tiču njegovog stalnog nadziranja. Čini se da je Raj zadovoljan time što je stekao veću samostalnost. Nagrada nije izostala ni kod kuće pa je količina planiranog vremena za korištenje interneta povećana na 60 minuta tjedno.**
- **U okvirima prilagođenih predmeta Raj postiže ocjenu C do C+ (ocjena dobar, op. prev.). Za učenje svih predmeta koristi se računalom. Pokusno ispitivanje primijenjene matematike 11 kao prilika za rad na rješavanju problema graničilo je s neuspjehom. Uspješno je primijenio korake u računanju kada bi mu se ponudio primjer za svaku skupinu zadataka, no teškoću je još uvijek predstavljalo donošenje odluke u svezi s utvrđivanjem strategije rješavanja zadatka. Sljedeće se godine treba usredotočiti na korake rješavanja problema.**
- **Raj razumije vještine koje smo uvježbavali primjenjujući aktivnosti Skillstreaminga pod uvjetom da su doslovno napisane i uvježbane. Ako je situacija na koju se vještina odnosi znatno drugačija, tada Raj još uvijek zahtijeva poticanje kako bi tu vještinu primijenio. Nadalje, također je pomoglo i uvježbavanje "domaće zadaće" u različitim okruženjima pa s time treba nastaviti.**

Planovi u svezi s prijelazom: Stjecanje radnog iskustva u zadacima koji su uključivali sklapanje i primjenu ostalih vještina u svezi sa zaposlenjem bilo je izvrsno. Acro je zatražio da se Raj vrati sljedeće godine pa članovi osoblja planiraju provedbu suradničkog obrazovanja tijekom pola radnog vremena u rujnu. Podrška asistenta učitelja na radnom mjestu smanjivat će se do studenog radi samostalnog sudjelovanja Raja u udruzi Acro. Vještine koje traži radno mjesto osnaživat će se u školi i kod kuće. Također će se razmatrati mogućnosti zapošljavanja Raja u Acro elektronic tijekom ljeta. Sljedeće školske godine osoblje škole i roditelji moraju istražiti i podržati sudjelovanje Raja u društvenoj zajednici.

Ovaj dodatak sadrži obrasce i tablice koji bi mogli pomoći učiteljima koji učenicima s autizmom pružaju podršku.

- Tablica – “voli i ne voli” – obrazac za praćenje sklonosti učenika
- Tablica opserviranja i prikupljanja podataka – obrazac za upisivanje informacija za funkcionalnu procjenu
- Hijerarhija poticaja – tablica koja prikazuje raspon poticaja od najmanje nametljivog do najnametljivijeg.
- Analiza zadatka – primjer funkcionalne vještine razlomljene na korake i tablica za praćenje poduke
- Interpretacijski rječnik – uzorak rječnika i obrazac za razvijanje individualiziranog rječnika u svezi s pokušajima komuniciranja kojima se služi učenik
- Integriranje ciljeva IOOP-a učenika u redovne razredne aktivnosti – primjer tablice koja prikazuje način na koji bi trebalo uskladiti ciljeve za učenika s autizmom s redovnim razrednim planovima i prazan obrazac tablice.
- Knjiga razmjene informacija na relaciji kuća/škola – primjer komunikacijskog dnevnika jednoga učenika kako bi roditelji i članovi obitelji bili obaviješteni o događajima koji utječu na učenika.

Tablica “voli i ne voli”: sklonosti učenika

Planiranje osnaživanja u svezi s intervencijama u podučavanju i ponašanju traži da učiteljima i drugim osobama budu poznate sklonosti učenika. Ovom se tablicom mogu poslužiti članovi obitelji i škola kako bi se bilježile omiljene aktivnosti učenika, osjetilni podražaji, hrana, društvena osnaživanja itd. Ti se podaci mijenjaju pa ih treba redovito pregledavati kako bi doista upućivali na aktualne sklonosti učenika.

Ime učenika: _____		Datum revizije: _____
VOLI	NE VOLI	INDIFERENTAN
Aktivnosti:	Aktivnosti:	Aktivnosti:
Osjetilni podražaj:	Osjetilni podražaj:	Osjetilni podražaj:
Hrana:	Hrana:	Hrana:
Društvena osnaživanja:	Društvena osnaživanja:	Društvena osnaživanja:

Preuzeto iz *Teaching Students with Autism and Developmental Disorders: A Guide for Staff Training and Development*, Jo-Anne Seip, (1996.), (Poučavanje učenika s autizmom i razvojnim poremećajima: vodič za osposobljavanje i usavršavanje osoblja, op. prev.)

Utvrđivanje funkcije ciljanih neprimjerenih oblika ponašanja radi planiranja intervencija s obzirom na mijenjanje ponašanja učenika zahtijeva da osoblje škole opservira ponašanje i prikupi informacije. Važno je da se ponašanje što je više moguće potkrijepi činjenicama. Umjesto iznošenja pretpostavki o funkciji ponašanja kada se ne raspolaze valjanim podacima, važno je prikupiti činjenice koje su vidljive i mjerljive.

Ponašanje: aktualni oblici ponašanja, opisani posebnim stručnim terminima (uključujući trajanje i intenzitet)

Posljedica: događaji u okruženju koji se zbivaju neposredno nakon očitovanja ponašanja

A-B-C tablica

Ime učenika:		Datum:	
Ciljano ponašanje:			
Vrijeme, okruženje, društvena situacija	Prethodni događaj(i)	Opis ponašanja	Posljedica(e)

Hijerarhija poticaja

Poticaji se često koriste radi podržavanja učenja i ponašanja učenika s autističnim poremećajem. Poticaje bi trebalo smanjivati koliko god je to moguće da bi se pridonijelo razvoju samostalnosti učenika.

Poticaji se protežu od izrazito nametljivih do onih koji su niske nametljivosti. Učitelji bi se tijekom procesa učenja trebali pomicati od visokih poticaja na kontinuumu prema nižima. U biti poticaji bi trebali postupno izbljedjeti.

Nametljivost:	Verbalna:	Gestikularna:	Fizička:
Najmanje nametljivo	Upotreba riječi kojom se zapovijeda početni ili završni korak Upotreba riječi kojom se objašnjava pojedini dio koraka Upotreba govora radi objašnjavanja pojedinoga dijela koraka	Gestom pokazati učeniku da započne ili završi korak Pokazati na stvar ili na stvari Gestom pokazati sve kretnje potrebnih radnji	Dodirnuti ruku ili dlan Voditi ruku ili dlan do potrebne radnje Upravlјati rukom ili dlanom na početku koraka Upravlјati rukom, dlanom ili tijelom tijekom cijelog koraka
Najnametljivije			

Izvor: Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders (Provincijski program za autizam i srodne poremećaje, op. prev.)

Analiza zadatka

(Primjer tablice koja služi za bilježenje informacija primjenom analize zadatka)

Funkcionalne vještine: Pranje zuba – Protokol sata poduke

(Ovo je primjer analize zadatka u svezi s pranjem zuba koji je osmišljen za učenika s autizmom koji je napunio 12 godina).

Smjernice poučavanja: Upisati primjenu poticaja za svaki pojedini zadatak:

FP = fizički poticaj, VP = neposredni verbalni poticaj, 4 = samostalna izvedba koraka

Osnaživanje: društvena pohvala nakon svakog ispravno izvedenoga koraka

Mjesec: _____ Ime: _____

SAT PODUKE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
DATUM															
INICIJAL															
VRIJEME PO ZADATKU															
VRIJEME TIJEKOM DANA															
1. Uzeti čašu, četkicu i pastu za zube iz ormarića															
2. Otvoriti hladnu vodu															
3. Uzeti i namočiti četkicu za zube															
4. Odvrnuti čep na pastu za zube															
5. Staviti pastu za zube na četkicu															
6. Odložiti tubu na policu															
7. Četkati gore stražnje zube pokretima gore-dolje 5 puta															
8. Četkati donje stražnje zube pokretima gore-dolje 5 puta															
9. Četkati gornje i donje prednje zube pokretima gore-dolje 5 puta															
10. Odložiti četkicu i ispljunuti u umivaonik															
11. Napuniti čašu															
12. Uzeti gutljaj vode, ne gutati, isplahnuti i pljunuti u umivaonik															
13. Ponoviti 12. korak															
14. Odložiti čašu															
15. Isprati četkicu															
16. Zatvoriti vodu															
17. Zatvoriti pastu za zube															
18. Sve spremi u ormarić															
TOČNO/UKUPNO:															

Prilagođeno prema: Functional Skills Curriculum, (Nastavni plan i program funkcionalnih vještina, op. prev.), Provincial Outreach Program For Autism and Related Disorders

Izvor: Prilagođeno
prema *Provincial
Outreach Program for
Autism and Related
Disorder*

Interpretacijski rječnik

Pokušaji komuniciranja učenika s autizmom mogu biti pogrešno shvaćeni ili ignorirani zbog zablude. Ti se pokušaji mogu analizirati i zapisati u individualizirani interpretacijski rječnik kojim se mogu koristiti sve osobe koje su u interakciji s učenikom. Osobe se mogu uputiti na rječnik koji im pomaže da razumiju i protumače komunikaciju učenika. Tijekom prepoznavanja pokušaja za svaki se pojedini pokušaj utvrđuje planirana reakcija koja podržava razvoj govora. Istodobno valja paziti na to da se ne osnažuju neprimjereni oblici ponašanja čak ni onda kada se radi o djelotvornim pokušajima komuniciranja.

Što učenik radi ?	Što bi to moglo značiti ?	Kako će reagirati odrasli?
Poseže za hranom	Traži hranu	Recite "ti želiš (hranu)" i pružite učeniku mali komad onoga što traži
Izgovara riječ: "Boo-chm"	Traži da se koristi računalom	Pokažite na sliku računala na ploči sa slikama i recite "računalo", omogućite pristup računalu
Baca se cijelim tijelom na pod	Negoduje ili odbija	Ne reagirajte na negodovanje, pomozite učeniku ustati govoreći "ustani" i nastavite zadatak (reagiranje na negodovanje moglo bi osnažiti ovo nepoželjno ponašanje; poučite primjerenom priopćavanju negodovanja nekom drugom prilikom uz osnaživanje).

Interpretacijski rječnik

IME UČENIKA:

Što _____ radi?	Što bi moglo značiti?	Kako reagirati na _____ ?

Integriranje ciljeva IOOP-a učenika u redovne razredne aktivnosti

Pošto su učitelji izradili IOOP za učenika s autizmom koji obuhvaća utvrđivanje pojedinačnih ciljeva, zadataka i strategija, sljedeći je izazov planiranja uklapanje tih aktivnosti u redoviti raspored jednoga ili više razreda. Premda će neke strategije tražiti planiranje u drugim okruženjima, učiteljima učenika čiji su programi i podrška u okvirima integriranih razrednih odjeljenja pri planiranju primjene IOOP-a pomoći može niže prikazani oblik obrasca.

IOOP Ciljevi	Redovite razredne aktivnosti								
	Dolazak	Pisanje dnevnika	Odmor	Govorne vještine	Ručak	Tjelesni odgoj	Socijalne studije	Znanost	Dozvole
Razviti socijalne vještine	Vježbati imenovanje osobe pri pozdravljanju	Služiti se knjigom komuniciranja s asistentom	Sudjelovati u organiziranim igrama	Sudjelovati u radu suradničke grupe za čitanje	Uvježbavati pravila bontona tijekom jela i druženja	Vježbati čekanje na svoj red	Raditi u centru s vršnjakom – pomoćnikom	Raditi u centru s vršnjakom – pomoćnikom	Stati u red s prijateljima dok čeka roditelje
Poboljšati donošenje odluka	Izabrati mjesto u redu	Izabrati temu iz knjige komuniciranja	Izabrati jednu od dviju igara	Izabrati knjigu koju će čitati čitava grupa	Odlučiti kojim će redoslijedom jesti hranu	N/A	Izabrati jedan od dva centra	Izabrati jedan od dva centra	Izabrati s kim će stajati u redu
Zadržavanje na zadatku	Dovršiti postupak pospremanja osobnih stvari	Ostati usredotočen na zadatak 10 minuta	Ustrajati u izabranoj igri	Ostati u grupama tijekom aktivnosti	Završiti s ručkom i ostati sjediti 15 minuta	Ostati u grupi tijekom aktivnosti	Zadržati se u svakom centru barem 10 minuta	Zadržati se u centru barem 10 minuta	Dovršiti postupak uzimanja svih svojih osobnih stvari i odnijeti kući uradak
Sudjelovanje u grupnim aktivnostima	Ulaziti sa suučenicima	N/A	Igrati se sa suučenicima	Odgovoriti na pitanja o priči koristeći se knjigom komuniciranja	Pomoći pri čišćenju u grupama	Igrati se s vršnjacima	Parovi vršnjaka	Parovi vršnjaka	Izaći sa suučenicima
Produljiti interakciju	Produljiti pozdravljanje radi interakcije s knjigom komuniciranja	Povezati komuniciranje dviju stranica knjige komuniciranja	Ostati u i igri s vršnjacima do kraja	Koristiti se s više od jedne stranice u knjizi da bi odgovorio na pitanja	N/A	Vježbati gestovnu komunikaciju s vršnjacima u grupi	Produljiti vrijeme koje provodi s vršnjacima na 15 min	Produljiti vrijeme koje provodi s vršnjacima na 15 min	N/A

Na sljedećoj stranici nalazi se prazan obrazac koji se može prilagoditi potrebama svakoga pojedinog učenika.

IME UČENIKA

Ciljevi IOP-a učenika:	Redovite razredne aktivnosti				
Cilj 1	Cilj 2	Cilj 3	Cilj 4	Cilj 5	

Knjiga komuniciranja “kuća-škola”

Učitelji i članovi obitelji mogu zaključiti kako je potrebno uvesti sustav komuniciranja na relaciji kuća-škola. Informacije koje zapisuju učitelj i članovi obitelji trebale bi pridonositi poduci, upravljanju ponašanjem ili osobnoj skrbi učenika. Učitelji i roditelji mogu zajednički izraditi kratak popis važnih pitanja na koja treba odgovoriti. Isto tako mogu se dogovoriti oko učestalosti odgovaranja na postavljena pitanja i o načinu na koji će teći njihova komunikacija. Obrazac treba kreirati isključivo za potrebe određenoga učenika. Sljedeći je primjer prerada individualizirane knjige komuniciranja učenika trećega razreda osnovne škole.

Izvor: preuzeto iz materijala koji je ustupilo *Autism Society of British Columbia* (Društvo za autizam Britanske Kolumbije, op. prev.)

Zapis dnevnih napomena

Datum: _____

Od kuće: _____ (potpis)

Jesu li se nedavno dogodili neki događaji ili bi se tek trebali dogoditi, a škola bi za njih trebala znati?

(zaokružite) **Da / Ne**

Napomene ili interesi:

Od škole: _____ (potpis)

Sudjelovanje u današnjim razrednim aktivnostima:

Aktivnost	Napomena
Aktivnosti u krugu:	
Glazba/umjetnost:	
Vještine govora:	
Matematika	
Tjelesno-zdrastvena kultura:	
Društveni predmeti/ znanost:	
Ostalo:	

Ovaj odlomak sadrži navode važnih izvora koje preporučujemo učiteljima.

Savjetodavne službe i službe podrške

Ministarstvo obrazovanja pruža podršku i mogućnosti za stručno usavršavanje osoblja u okvirima školskih okruga Britanske Kolumbije.

Provincial Outreach Program for Students with Autism and Related Disorders

4812 Georgia Street Delta BC V4K 2S9
Telephone: (604) 946-3610 Facsimile:
(604) 946-2956

Organizacije

Autism Society of BC

200 - 3550 Kingsway
Vancouver BC V5R 5L7
Telephone: (604) 434-0880
Toll-free telephone: 1-888-437-0880
Facsimile: (604) 434-0801

Vancouver office nudi informacije o mogućnostima stupanja u kontakt s regionalnim organizacijama u Britanskoj Kolumbiji. Autism Society (Društvo za autizam, op. prev.) raspolaže stručnom literaturom u različitim medijskim oblicima i provodi radionice za roditelje i edukatore.

Internetski izvori

Centre for the Study of Autism

<http://www.autism.org>

Ova stranica pruža informacije o autizmu i srodnim poremaćajima, uz brojne mogućnosti i veze s drugim stranicama.

Autism Society of America

<http://www.autism-society.org>

Ova stranica pruža pregled autizma, informacije o obrazovanju učenika s autizmom, dodatnim izvorima, organizacijama i o popisu poslužitelja i veza.

Tiskani izvori

Sljedeće knjige izvrsni su izvori informacija o autizmu i Aspergerovu sindromu.

A Guide to Successful Employment for Individuals with Autism (1994)

by M. D. Smith, R. G. Belcher, & P. D. Juhrs

Baltimore: Brookes

Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents (1998)

by B. S. Myles & R. L. Simpson

Austin, TX: Pro-Ed

Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professionals (1998)

by T. Attwood

London: Jessica Kingsley Publishers

Asperger's Syndrome: A Practical Guide for Teachers (1998)

by V. Cumine, J. Leach, & G. Stephenson

London: David Fulton Publishers

Autism and Asperger Syndrome (1991)

by U. Frith

New York: Cambridge University Press

Autism Training Sourcebook (1997)

from Indiana Resource Center for Autism, Institute for the Study of
Developmental Disabilities

Bloomington, IN: Indiana University

Autism/P.D.D.: Introducing Strategies for Parents and Professionals, Creative Ideas during the School Years, Simple Augmentative Communication, Being Creative and Effective (1997)

by Janice I. Adams

Kent Bridge, ON: Adams Publications

Autism/P.D.D.: More Creative Ideas From Age Eight to Early Adulthood (1997)

by Janice I. Adams

Kent Bridge, ON: Adams Publications

Behavioural Intervention for Young Children With Autism (1996)

by C. Maurice (Ed.)

Austin, TX: Pro-Ed

Behavioural Issues in Autism (1994)

by E. Schopler & G. V. Mesibov (Eds.)
New York: Plenum Press

Breakthroughs: How to Reach Students with Autism, a Hands-on How to Manual for Teachers and Parents (1998)

by Karen Sewell
Verona, Wisconsin: Attainment Company, Inc.

Building Bridges through Sensory Integration (1998)

by E. Yack, S. Sutton, & P. Aquilla
Toronto, ON: Print Three, distributed through the Geneva Centre

Choosing Outcomes and Accommodations for Children: A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities (1997)

by M. Giangreco, C. Cloninger, and V. Iverson
Toronto, ON: Paul H. Brookes Publish Co.

Comic Strip Conversations (1994)

by C. Gray
Jenison, MI: Jenison Public Schools

Emergence: Labeled Autistic (1986)

by Temple Grandin
New York: Random House

Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviour (1997)

by R. Oneill, R. Horner, R. Albin, J. Sprague, K. Story, & S. Newton
Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (2nd ed.) (1997)

by D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.)
New York: John Wiley & Sons

Parent's Guide to Individual Education Planning (1996)

British Columbia Superintendents' Association and Ministry of Education

(U vezi s ovim izvorom kontaktirajte BCSSA (604) 687-0590)

<http://www.educ.gov.bc.ca/specialed/docs.htm>

The Picture Exchange Communication System: Training manual (1994)

by L. A. Frost & A. S. Bondy
Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.

Point...click...& learn!!! A "User Friendly" Guide to Educational Software Programs for Individuals with Developmental Disabilities (1997)

by C. K. Hileman
Arlington, TX: Future Horizons

Preschool Programs for Children with Autism (1994)

by S. Harris & J. Handleman
Austin, TX: Pro-ed

Social Skills for Students with Autism

by Richard Simpson, et. al.
Reston, VA: Council of Exceptional Children

Social Stories: All New Social Stories Teaching Social Skills (1996)

by C. Gray
Arlington, TX: Future Horizons

The Social Story Book (1993)

by C. Gray
Jenison, MI: Jenison Public Schools

Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines (1995)

Ministry of Education, Province of British Columbia
Government of British Columbia
<http://www.educ.gov.bc.ca/specialed/docs.htm>

Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers (1995)

Ministry of Education, Province of British Columbia
Government of British Columbia
<http://www.educ.gov.bc.ca/specialed/docs.htm>

Taming the Recess Jungle (1993)

by C. Gray
Jenison, MI: Jenison Public Schools

Targeting Autism: What We Know, Don't Know, and Can Do to Help Young Children with Autism and Related Disorders (1998)

by S. Cohen

University of California Press

Teach Me Language: A Language Manual for Children with Autism, Asperger's Syndrome, and Related Developmental Disorders (1996)

by S. Freeman & L. Dake

SKF Books

Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities (1995)

by R. L. Koegel & L. K. Koegel

Baltimore: Brookes

Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization (1995)

by K. A. Quill

New York: Delmar

Teaching Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers (1995)

by Ministry of Education, Province of British Columbia

Government of British Columbia

<http://www.educ.gov.bc.ca/speciald/docs.htm>

Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism (1995)

by Temple Grandin

New York: Random House

Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide (1996)

by Janice Janzen

San Antonio, TX: Therapy Skill Builders

Visual Strategies for Improving Communication, Volume 1: Practical Supports for School and Home (1995)

by L. A. Hogdon

Troy, MI: Quirk Roberts

What's Next? Preparing the Student with Autism and Other Developmental Disabilities for Success in the Community

by Carol Gray

Arlington, TX: Horizon Publications

The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autism Spectrum Disorders (1996)

by B. Siegel

New York: Oxford University Press

Videoizvori

A is for Autism (A je za autizam, op. prev.)

Filmovi društveno-humanističkih znanosti, Princeton, NJ (Crtani filmovi koje su napravile osobe s autizmom kako bi objasnile autizam.)

Building Independence Through the Use of Adaptations and Enablers

Institute for the Study of Developmental Disabilities, Indiana University, Bloomington, IN (Strategije osposobljavanja učenika s autizmom za njihovo djelotvornije funkcioniranje, uključujući i ideje za poučavanje.)

Great Expectations: Living with More Able Levels of Pervasive Developmental Disorder

Geneva Centre; Toronto, ON (Utvrdjivanje individualiziranog pristupa za više funkcionirajuće učenike s autizmom i srodnim poremećajima.)

Teaching Children with Autism and Related Pervasive Developmental Disorders: Looking Beyond the Labels

Metropolitan Toronto School Board, School Programs and Services Department, North York, ON, (416) 397-2509 (Informacije za unapređivanje razumijevanja autizma i strategije pružanja podrške učenicima s ozbiljnim teškoćama u komunikaciji i ponašanju.)

PREPORUKE I DODATNI IZVORI

Ovaj odlomak sadrži popis literature korištene tijekom nastanka priručnika i dodatne izvore koji nisu navedeni u okviru poglavlja Izvori.

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1995). *Applied behaviour analysis for teachers*, 4th edition. Prentice Hall.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.

Autism Society of America (1998). *What is autism?* [Online]. Available from <http://www.autism-society.org/autism.html>.

Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behaviour*, 9, 1–19.

Bregman, J. D., & Gerdtz, J. (1997). Behavioural interventions. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), (pp. 606–630). New York: Wiley & Sons.

Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckia, M., Eckberg, T. J., Kallen, R., Kraemer, H. C., Lord, C., Maurer, R., McIlvane, W. J., Minsher, N., Sigman, M., & Spence, M. A. (1996). State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 121–154.

Bryson, S. E. (1996). Brief report: epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (2), 165–167.

Bryson, S. E. (1997). Epidemiology of autism: Overview and issues outstanding. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), (pp. 41–46). New York: Wiley & Sons.

Bryson, S. E., Clark, B. S., & Smith, I. M. (1988). First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 433–446.

Carr, E., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J., Kemp, D., & Smith, C. (1994). *Communication-based interventions for problem behaviour*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (Eds.) (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: Wiley & Sons.

Dalrymple, N., & Porco, B. (1997). Steps in designing a behaviour plan. In Indiana Resource Centre for Autism, *Autism Training Sourcebook*. Bloomington, IN: Indiana University.

Donnellan, A. M., Mirenda, P. L., Mesaros, R. A., & Fassbender, L. L. (1984). Analyzing the communicative functions of aberrant behaviour. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 9, 201–212.

Donnelly, J. A., & Levy, S. M. (1995). Strategies for assisting individuals with high-functioning autism and/or asperger syndrome. Paper presented at the Autism Society of America 1995 National Conference on Autism, Chapel Hill, NC.

Dunlap, L. K., Dunlap, G., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1991). Using self-monitoring to increase students' success and independence. *Teaching Exceptional Children*, 23, 17-22.

Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). *The motivation assessment scale*. Albany, NY: New York University at Albany.

Edelson, S. (1998). Overview of autism. [Online]. Salem, Oregon: Center for the Study of Autism. Available from: <http://www.autism.org/overview.html> (Accessed July 10, 1998).

Elliott, S. N., & Gresham, M. (1991). Social skills intervention guide. *Practical strategies for social skills training*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

Fisher, A. G., Murray, E. A., & Bundy, A. C. (1991). *Sensory integration: Theory and practice*. Philadelphia: F.A. Davis.

Freeze, D. (1995). *Promoting successful transition for students with special needs*. Canadian Council for Exceptional Children.

Frith, U. (1991). *Autism and asperger syndrome*. New York: Cambridge University Press.

Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *The picture exchange communication system: Training manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.

Geneva Centre (1994). *Transitions: Coping strategies for individuals with autism and P.D.D.* Toronto, ON: Author.

Gillingham, G. (1995). *Autism. Handle with care: Understanding and managing behaviour of children and adults with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.

Grandin, T. (1986). *Emergence: Labeled autistic*. New York: Random House

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Random House.

Grandin, T. (1998). *Teaching tips for children and adults with autism* (online). Centre for the Study of Autism. Available from: <http://www.autism.org/template/tips.html> (Accessed July 2, 1998).

Gray, C. (1993a). *How to write social stories*. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

Gray, C. (1993b). *Taming the recess jungle: Social simplifying recess for students with autism and related disorders*. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

Gray, C. (1993c). *The social story book*. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Jenison, MI: Jenison Public Schools.

Gray, C. (1996). *Social stories . . . All new social stories teaching social skills*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.

Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism and with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, 8, 1–10.

Groden, J., & LeVasseur, P. (1995). Cognitive picture rehearsal: A system to teach self-control. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, (pp. 287–305). New York: Delmar.

Harrington, K. (1998). *Autism: for parents and professionals*. East Moline, IL: Linguisystems.

Hawkins, D. (1995). Spontaneous language use. In R. L. Koegel & L.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 43–52). Baltimore: Brookes.

- Hogdon, L. A. (1995a). *Visual strategies for improving communication: Volume 1: Practical supports for school and home*. Troy, MI: Quirk Roberts.
- Hodgon, L. (1995b). Solving social-behavioural problems through the use of visually supported communication. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). Teaching children with autism to mind-read: A practical guide. Toronto: John Wiley & Sons.
- Hunt, P., Alwell, M. and Goetz, L. (1988). Acquisition of conversation skills and the reduction of inappropriate social interaction behaviours. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 13, 20-27.
- Indiana Resource Centre for Autism (1997). *Autism training sourcebook*. Bloomington, IN: Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.
- Janzen, J. E. (1996). *Understanding the nature of autism: A practical guide*. San Antonio TX: Therapy Skill Builders.
- Johnson, R. M. (1994). *Picture Communication Symbols*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson.
- Jordon, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching students with autism*. Rexdale, ON: John Wiley & Sons.
- Klin, A., & Volkmar, F.R. (1997). Asperger's syndrome. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), (pp. 94–122). New York: Wiley & Sons.
- Koegel, L. K. (1995). Communication and language intervention. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp.17–32). Baltimore: Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. E. (1992). Improving social skills and disruptive behaviour in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 25, 341–353.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (Eds.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore: Brookes.

- Koegel, R. L., Koegel, L. K., Frea, W. D., & Smith, A. E. (1995). Emerging interventions for children with autism. In R. L. Koegel and L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 1–16). Baltimore: Brookes.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Dunla, G. (1996). *Positive behaviour support*. Baltimore: Brookes.
- Lindblad, T. (1996). Language and communication programming and intervention for children with autism and other related pervasive developmental disorders. Paper presented at Autism Conference, Saskatoon, SK.
- Luisilli, J. & Cameron, M. (1999). *Antecedent control*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Maharaj, S. C. (1996). *Pictocom Symbol Expression*. Rosetown, SK: Pictocom International.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching pro-social skills*. Waterloo, ON: Research Press.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching pro-social skills*. Waterloo, ON: Research Press.
- Minshew, N. J. (1998). Autism as a selective disorder of complex information processing. Paper presented at the 19th annual TEACCH Conference, Chapel Hill, NC.
- Minshew, N. J., Goldstein, G., Taylor, H. G., & Siegel, D. J. (1994). Academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 16, 261–270.
- Minshew, N. J., Sweeney, J. A., & Bauman, M. L. (1997). Neurological aspects of autism. In D. L. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.) (pp. 344–369). New York: Wiley & Sons.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Austin, TX: Pro-ed.

Pearpoint, J., Forest, M., & Snow, J. (1992). *The inclusion papers: Strategies to make inclusion work*. Toronto: Inclusion Press.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Using peer trainers to promote social behaviour in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 12(4), 207–218.

Pratt, C. (1997). Transition: Preparing for a lifetime. In Indiana Resource Center for Autism: *Autism training sourcebook* (pp. 96-99). Bloomington, IN: Author.

Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241–249.

Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behaviour*, 10(3), 10–20.

Reichle, J., & Wacker, D. (1993). *Communicative alternatives to challenging behaviour*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Reichle, J., Wacker, D. & Warren, S. F. (1992). *Communication and language intervention series: Vol. 1-3*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Rodier, P.M. (2000). The early origins of autism, *Scientific American*, Jan., 2000, 56-62.

Rosenblatt, J., Bloom, P., & Koegel, R. L. (1995). Overselective responding: Description, implications, and intervention. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp.33–42). Baltimore: Brookes.

Schopler, E., & Mesibov, G. V. (Eds.). (1992). *High-functioning individuals with autism*. New York: Plenum Press.

Scotti, J., & Meyer, L. (1999) *Behavioural intervention: Principles, models, and practices*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Seip, J. (1996). *Teaching the autistic and developmentally delayed: A guide for staff training and development*. Delta, BC: Author.

Sigman, M., Dissanayake, C., Arbelle, S., & Ruskin, E. (1997). Cognition and emotion in children and adolescents with autism. In D. L. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.), pp. 248–265. New York: Wiley & Sons.

Smith, M. D., Belcher, R. G., & Juhrs, P. D. (1994). *A guide to successful employment for individuals with autism*. Prairie House Books.

Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, R. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioural skills to children with autism. *Focus on Autistic Behaviour*, 10, 1–17.

Szatmari, P. (1995). Identification and early intervention in pervasive developmental disorders. *Recent Advances in Pediatrics*, 13, 123–136.

Szatmari, P., Jones, M.B., Zwaignebaum, L., & MacLean, J.E. (1998). Genetics of autism: Overview and new directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(5), 351–368.

Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). *Walker Social Skills Curriculum: The Accepts Program*. Austin, TX: Pro-Ed.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (in press 2000). *Autism spectrum disorders: A developmental transactional perspective*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Williams, D. (1994). *Somebody somewhere*. Toronto, ON: Doubleday.

Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley.

Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behaviour*, 10, 9–16.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.

Yack, E., Sutton, S., & Aquilla, P. (1998). *Building bridges through sensory integration*. Weston, ON: Authors.

ZAHVALE

The Special Programs Branch British Columbia Ministry of Education (Odsjek za posebne programe, Britanska Kolumbija, Ministarstvo obrazovanja, op. prev.) najljepše zahvaljuje Saskatchewan Education na ustupanju izvornog teksta Teaching Students with Autism: A Guide for Educators (Poučavanje učenika s autizmom: vodič za učitelje, op. prev.) koji je poslužio kao osnova za ovaj priručnik.

The Special Programs Branch (Odsjek za posebne programe, op. prev.) također srdačno zahvaljuje sljedećim osobama na njihovu doprinosu u planiranju i reviziji ovog priručnika:

Rhonda Garside, Autism Society of British Columbia

Sherry Ghag, School District No. 37 (Delta)

Kathleen Haines, School District No. 57 (Prince George)

Marnie Hamilton, School District No. 57 (Prince George)

Lynda Hansen, Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders

Pat Hockin, School District No. 37 (Delta)

Karen Hovestad, Autism Society of British Columbia

Carol Ireson, School District No. 67 (Okanagan Skaha)

Marianne MacKenzie, Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders

Paul Malette, CBI Consultants

Marcella McDougall, School District No. 8 (Kootenay Lake)

Pat Mirenda, University of British Columbia

Randi Mjolsness, Ministry for Children and Families

Jo-Anne Perrin, School District No. 57 (Prince George)

Barbara Porco, Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders

Jo-Anne Sejjp, Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders

Barb West, Autism Society of British Columbia

Karen West, School District No. 71 (Comox Valley)