

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

ANJA IRMANČNIK

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA RAZREDNI POUK

**USPOSOBLJENOST UČITELJEV RAZREDNEGA
POUKA ZA PREPOZNAVANJE UČNIH
ZNAČILNOSTI IN POTREB UČENCEV Z MAS**
DIPLOMSKO DELO

Mentorica:

dr. Mojca Lipec Stopar

Kandidatka:

Anja Irmančnik

Ljubljana, marec, 2013

IZJAVA O AVTORSTVU DIPLOMSKEGA DELA

Diplomsko delo z naslovom Usposobljenost učiteljev razrednega pouka za prepoznavanje učnih značilnosti in potreb učencev z MAS je rezultat lastnega raziskovalnega dela avtorice Anje Irmančnik. Vsa mnenja drugih avtorjev in avtoric, vključena v diplomsko delo, so ustrezno navedena.

Šmartno ob Dreti, 21. 3. 2013

Anja Irmančnik

ZAHVALA

... zahvala gre mojemu sončku, hčerki Sergeji ...

*WHAT YOU ARE IS AUTISTIC
YOU'RE A SPECIAL LLITTLE GIRL
FOR GOD LOVED YOU SO MUCH
HE GAVE YOU YOUR OWN LITTLE WORLD.
THE ONE YOU WITHDRAW TO
WHEN LIFE'S GETTING TO BE TOO MUCH
WHEN YOU FEEL YOU NEED A TIME OUT
WHEN YOU CAN'T HANDLE A CERTAIN TOUCH.*

*AND THOUGH YOU'RE IN THAT WORLD
MOST THE DAY AND NIGHT,
SOMETIMES I SEE A FLICKER
IT'S THE REAL YOU TRYING TO FIGHT,
TRYING TO COME OUT AND SEE ME,
TRYING TO SHOW YOU CARE,
BUT DON'T WORRY ABOUT THAT BABY
I KNOW THE REAL YOU IS THERE.*

*GOD HAS GRANTED ME PATIENCE,
I ASKED FOR IT IN PRAYER.
I LOOK PAST THE SHELL OF YOU,
I LOOK PAST YOUR LOST STARE
ONE DAY YOU WILL GREET ME
AND SAY "MOM, I'VE BEEN INSIDE...
I KNOW YOU NEVER GAVE UP ON ME,
BUT THAT IS NO SURPRISE...*

*FOR GOD HAS TOLD ME MANY TIMES,
THAT YOU WOULD BE THE ONE,
WHO NEVER GAVE UP HOPE FOR ME
AND WOULD FIGHT UNTIL THE FIGHT WAS DONE."*

*UNTIL THAT DAY COMES AROUND,
I'LL BE RIGHT WITH YOU.
ONE DAY YOU'LL OPEN YOUR EYES
TO A WORLD THAT IS BRAND NEW...
I LOVE YOU!!!!*

(BY JESSICA NAPOLI)

IZVLEČEK

Diplomsko delo obsega raziskavo o poznavanju problematike poučevanja otrok z MAS strokovnih delavcev v rednih osnovnih šolah.

Za otroke z MAS je v prvi vrsti pomembna zgodnja diagnoza in obravnava, s katero skušamo izboljšati delovanje otroka z MAS in preprečiti dodatne težave. Poleg zdravstvenih ustanov, staršev in okolja nasploh, ima pri vsem skupaj veliko in pomembno vlogo šola, ki jo otrok z MAS obiskuje in v kateri preživi skoraj polovico svojega časa.

Vse bolj se pojavljajo mnenja, da je potrebno otroke z MAS vključevati v redne osnovne šole, saj si na takšen način otroci z MAS pridobijo »pozitivne vzorce«, ki jih lahko posnemajo, hkrati pa se jim krepi primanjkljaj na socialnem in verbalnem področju.

V svojem diplomskem delu sem poskusila pridobiti odgovore na ta in še nekatera druga vprašanja: So učitelji pripravljeni na inkluzijo otrok z MAS? Kakšno je njihovo poznavanje značilnosti avtizma? So se otroci z MAS že srečali v praksi?

V teoretičnem delu sem povzela splošne značilnosti avtizma, izobraževanje OPP v preteklosti in danes ter izobraževanje otrok z MAS pri nas in v tujini. V nadaljevanju sem se osredotočila na značilnosti poučevanja otrok z MAS, na vpliv motnje na učenje, izpostavila pa sem tudi pristope, ki jih je za učinkovito poučevanje smiselno uporabljati in upoštevati. Podrobneje sem opisala strukturirano poučevanje oz. poučevanje po metodi TEACCH, ki je priznana kot ena najbolj učinkovitih metod, uporabljenih v šolah.

Empirični del temelji na rezultatih raziskave, ki je bila opravljena na vzorcu 66 učiteljev razrednega pouka, na mestnih in podeželskih osnovnih šolah. V raziskavi me je zanimala usposobljenost učiteljev razrednega pouka za prepoznavanje in upoštevanje učnih značilnosti in potreb, ki jih pripisujemo otrokom z MAS; v kakšni meri učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti metod poučevanja za otroke z MAS ter kakšna je možnost realizacija elementov za strukturirano učenje (Pristop metode TEACCH-organizacija fizičnega okolja, strukturiranje časa, dostop do vedenjskih pripomočkov ipd.).

V rednih oddelkih osnovnih šol v Sloveniji je število otrok z MAS še precej majhno. Učitelji v večini primerov prepoznajo osnovne značilnosti učencev z MAS, predvsem značilnosti iz triade primanjkljajev, glede na učne potrebe otrok z MAS pa je za upoštevanje le-teh potrebna

uporaba ustreznih pristopov in metod, ki pa je med učitelji še vedno zelo malo znana. Razloge za slabo poznavanje posameznih pristopov, metod in oblik dela za učence z MAS učitelji vidijo predvsem v svojem pomanjkanju strokovne usposobljenosti za poučevanje, prav tako pa opazijo težave na področju organizacije pouka, dela, ki po njihovem mnenju nikoli ne more biti v celoti organiziran tako, da zadovolji učne potrebe učencev z MAS in hkrati ostale učence v razredu.

Otroci z MAS v večini primerov potrebujejo individualni pristop skozi celoten učni proces, kar pa je pri številčnih oddelkih po mnenju učiteljev nemogoče in neizvedljivo. Strukturiran način poučevanja je orodje, pri katerem je sistem zasnovan na tem, da uporabnik razvija samostojnost in hkrati ves čas ve, kaj početi, kako mora določene zadeve narediti in kaj vsemu skupaj sledi. Delo po strukturiranem načinu poučevanja lahko učitelju olajša delo z učencem z MAS, omogoči tekoče delo v razredu, hkrati pa v samem učencu spodbuja samostojnost, zanimanje in krepi pozornost.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, inkluzija, učitelj, usposobljenost, strukturirano poučevanje.

ABSTARCT

The diploma thesis is a research of how much do the pedagogical workers at the primary school know about the problems connected to learning of the children with ASD.

For the children with ASD the most important things are the early diagnosis and the treatment that helps to improve functioning of the children with ASD and to prevent additional problems. Besides medical institutions, parents and social environment, also a school that a child with ASD goes to, has a significant role.

More and more people believe that children with ASD should go the ordinary primary school, because they can there acquire "positive behaviour patterns" and imitate them. Besides they can improve their social and verbal deficits.

This diploma thesis tries to solve the above presented dilemmas and to answer some other questions such as: Are teachers ready for the inclusion of the children with ASD? How well do they know the characteristics of autism? Have they ever dealt with the children with ASD at work?

In the theoretical part of the diploma thesis I dealt with the general characteristics of autism, after school care education in the past and now and teaching the children with ASD in Slovenia and abroad. Then I focused on the characteristics of teaching the children with ASD and on the influence of the disorder on learning. I also exposed the approaches that are useful for effective teaching. I have described structural teaching or teaching based on TEACCH method which is one of the most acknowledged efficient methods used in schools.

The empirical part deals with the results of the research that included 66 primary teachers. The research is about the qualification of the primary teachers for how to recognise and consider the learning characteristics of children with ASD. To what extent do the primary teachers know the teaching methods associated with the children with ASD? What is the possibility for realization of the structural teaching elements?

There aren't many children with ASD included in the ordinary primary schools in Slovenia. According to the learning characteristics of the children with ASD, the use of the appropriate approaches and methods is obligatory. Still teachers know very little about these approaches and methods. They think that the reason for their insufficient knowledge, about the appropriate approaches and methods, is the lack of professional qualifications. They also noticed many difficulties concerning the organisation of the lessons in the way that would correspond to the children with ASD and the other learners.

Usually the children with ASD need to be treated individually through the whole teaching process, which, in large classes, according to the teachers' opinion cannot be done. The structural teaching approach is designed in a way, that the children with ASD develop independence, know what needs to be done and what follows next. Usage of the structural teaching can make the process of teaching the children with ASD easier for the teacher, enables current work in the classroom and by the same time encourages the child's independence, interest and strengthen his attention.

Key words: autistic spectrum disorders, inclusion, teacher, qualification, structural teaching.

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	1
2. TEORETIČNI DEL	1
2.1 AVTIZEM ALI MOTNJA AVTISTIČNEGA SPEKTRA(MAS)	1
2.2 ZNAČILNOSTI OTROK Z MAS	2
2.2.1 TRIADA PRIMANJKLJAJEV	3
2.2.1.1 TEŽAVE PRI KOMUNIKACIJI	3
2.2.1.2 TEŽAVE V SOCIALNI INTERAKCIJI.....	5
2.2.1.2.1 TEORIJA UMA.....	5
2.2.1.3 TEŽAVE PRI UPORABI DOMIŠLJIJE IN PRILAGODLJIVOSTI MIŠLJENJA	6
2.3 IZOBRAŽEVANJE IN VKLJUČEVANJE OTROK Z MAS	8
2.3.1 VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI SISTEMI ZA OPP V ČASU.....	8
2.3.1.1 UČITELJ KOT TEMELJ USPEŠNE INKLUZIJE.....	9
2.3.1.2 STALIŠČA UČITELJEV DO INKLUZIJE.....	10
2.3.1.3 OBLIKE POMOČI IN PODPORE UČITELJEM PRI URESNIČEVANJU INKLUZIJE V RAZREDU	11
2.3.2 MAS V SLOVENSKI ZAKONODAJI.....	13
2.3.3 UČENCI Z MAS V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNEM PROCESU.....	15
2.3.3.1 ARGUMENTI ZA/PROTI VKLJUČEVANJU OTROK Z MAS V REDNE OSNOVNE ŠOLE	17
2.3.3.2 VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI SISTEMI ZA OTROKE Z MAS V TUJINI	18
2.3.3.2.1 PRIMER USTREZNIH POGOJEV IZOBRAŽEVANJA OTROK Z MAS V VELIKI BRITANJI	20
2.3.4 POUČEVANJE UČENCEV Z MAS	23

2.3.4.1 ZNAČILNOSTI IN PRISTOPI UČITELJA ZA USPEŠNO POUČEVANJE UČENCA Z MAS.....	24
2.3.4.2 VPLIVI MAS NA UČENJE.....	27
2.3.4.3 PRILAGODITVE ZA UČENCE Z MAS ZNOTRAJ UČNEGA PROCESA .	28
2.3.4.3.1 CILJI POUČEVANJA.....	28
2.3.4.3.2 METODE POUČEVANJA	29
3. EMPRIRIČNI DEL	39
3.1 OPREDELITEV PROBLEMA	39
3.2 NAMEN IN CILJ RAZISKAVE.....	40
3.3 METODOLOGIJA	41
3.3.1 VRSTA RAZISKAVE	41
3.3.2 VZOREC	41
3.3.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	42
3.3.4 ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV	42
3.3.5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	42
3.3.5.1 Kakšna je usposobljenost učiteljev razrednega pouka za prepoznavanje in upoštevanje učnih značilnosti in potreb, ki jih pripisujemo otrokom z MAS?	42
3.3.5.2 V kakšni meri učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti metod poučevanja za otroke z MAS ?.....	57
3.3.5.3 Kakšna je po oceni učiteljev, možnost realizacija elementov za strukturirano učenje (Pristop metode TEACCH-organizacija fizičnega okolja, strukturiranje časa, dostop do vedenjskih pripomočkov ipd.)	84
4.SKLEP	91
5.VIRI IN LITERATURA	94
6.PRILOGA	99

KAZALO TABEL

Tabela 1: Razlike med konceptom integracije in inkluzije	9
Tabela 2: Oblike pomoči inkluzivnim razredom in učiteljem v Ameriki in Kanadi	12
Tabela 3: Število (f) strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na šolo v okolju	41
Tabela 4: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo, da MAS lahko nastane kot posledica hladnih staršev in njihovega neustreznega vzgojnega pristopa ...	43
Tabela 5: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da se pri osebah z MAS pojavljajo izrazite težave na enem izmed naslednjih področij: komunikacije, socialne interakcije in domišljije oz. prilagodljivosti mišljenja.	43
Tabela 6: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da imajo otroci z MAS v večini primerov težave z neverbalno komunikacijo	44
Tabela 7: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da lahko pri vsaki osebi z MAS vsaj na enem področju prepoznamo nadpovprečne sposobnosti.	45
Tabela 8: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo da imajo osebe z MAS težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primanjkljajev«	45
Tabela 9: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da imajo osebe z MAS težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primanjkljajev« glede na starostno kategorijo.	46
Tabela 10: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje z trditvijo da je MAS vseživljenjsko stanje: otroci z MAS odrastejo in postanejo odrasli z MAS.	47
Tabela 11: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da osebe z MAS nimajo sposobnosti empatije, ker nimajo čustev in tako ne morejo razviti normalnega odnosa z ostalimi »neavtističnimi« osebami.	47
Tabela 12: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki se strinjajo s trditvijo da je MAS kompleksna pervazivna razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v poznem otroštvu.	48
Tabela 13: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Značilnosti diagnostične triade primanjkljajev.	49

Tabela 14: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti, umeščene v kategorijo: Tipične značilnosti.....	50
Tabela 15: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Skupne značilnosti.....	52
Tabela 16: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Netipične značilnosti.	53
Tabela 17: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Maja ima težave pri branju in pisanju- težko čitljiv rokopis, počasnost pri pisanju.	53
Tabela 18: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Anja v igri z drugimi učenci ves čas vsiljuje svoja pravila. Če ni po njeno, prične z avtoagresivnim vedenjem.....	54
Tabela 19: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Miha ima težave pri prepisovanju besedila s table.	55
Tabela 20: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Sonja ima težave pri pisanju o izmišljenih likih ali pripovedovanju zgodb, ki ne izhajajo iz njene najljubše televizijske oddaje.	55
Tabela 21: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo: Blanka nima občutka za druge otroke. Kar želi vzame, ne da bi vprašala.	56
Tabela 22: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo: Marko razume besede dobesedno in včasih narobe razume povedano ali se zaradi povedanega počuti ogrožen.	56
Tabela 23: Število (f) in strukturirani odstotki (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja, uporabili »prijeme« iz kategorije: Motiviranje.....	58
Tabela 24: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Verbalne spodbude.....	59
Tabela 25: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Uporaba vizualnih pripomočkov.....	59
Tabela 26: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Strukturirano poučevanje/enote strukturiranega poučevanja.	60
Tabela 27: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorija: Gibalne naloge.	61

Tabela 28: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za doseg zastavljenega cilja uporabili » prijeme« iz kategorije: Drugo.	61
Tabela 29: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Vsi učenci, skupaj z mano, bi se posedli okrog Urške in počeli enako kot Urška-bi jo posnemali.	62
Tabela 30: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Sedla bi poleg Urške in se vključila v to, kar počne ona.	62
Tabela 31: Število (f %) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Vzela bi ji igračko in ji ponudila svojo, še prej pa ji pokazala kako se z njo igra.	63
Tabela 32: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Poskušala bi vzpodbuditi Igro izmenjave (»Jaz sem na vrsti, ti si na vrsti«).	63
Tabela 33:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo (bi uporabljali) posebne ukrepe, strategije poučevanja.	64
Tabela 34:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo(bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Posebne oblike poučevanja.	65
Tabela 35: Uporaba posebnih oblik poučevanja glede na starostne kategorije.	65
Tabela 36: Model poklicnega razvoja po Berlinerju (1989 in 1992), Sheckley in Allen (1991) in Dreyfusu (Elliott, 1991).	66
Tabela 37:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo (bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Metode splošne dobre poučevalne prakse.	68
Tabela 38: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo (bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Metode, ukrepi, prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS.	69
Tabela 39: Uporaba metod, ukrepov in prilagoditev pomembnih oz. nujnih za večino OPP in ne le učence z MAS, glede na šolo v okolju.	69
Tabela 40: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pri poučevanju učenca z MAS ne uporabljajo (ne bi uporabljali) strategij in metod zaradi: Neizkušenosti in nepoznavanja strategij.	70

Tabela 41: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pri poučevanju učenca z MAS ne uporabljajo (ne bi uporabljali) strategij in metod zaradi: Strahu pred zmanjšanjem kvalitete pouka.....	71
Tabela 42: Priporočljivost uporabe posameznih elementov za poučevanje učenca z MAS.....	71
Tabela 43: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe podrobne razlage pri poučevanju učenca z MAS.	74
Tabela 44: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe izoliranosti pri poučevanju učenca z MAS.....	75
Tabela 45: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe rutine pri poučevanju učenca z MA.....	76
Tabela 46: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe učenja s posnemanjem pri poučevanju učenca z MAS.....	77
Tabela 47: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe učenja s pomočjo domišljajske igre pri poučevanju učenca z MAS.....	78
Tabela 48: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela.	79
Tabela 49: Uporaba prilagoditev na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela glede na starostne kategorije.....	80
Tabela 50: Definicija strukturiranega učenja kot prilagoditev na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela glede na delovno dobo.....	81
Tabela 51: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela	82
Tabela 52: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Splošna načela dobre poučevalne prakse.....	82
Tabela 53: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Drugo	83
Tabela 54: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije prostora.....	85
Tabela 55: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije časa	85

Tabela 56: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da učitelji pri poučevanju učencev z MAS vidijo preveč časa za načrtovanje kot oviro, glede na starostno kategorijo.	86
Tabela 57: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da učitelji pri poučevanju učencev z MAS vidijo preveč časa za načrtovanje kot oviro, glede na delovno dobo.	87
Tabela 58: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije dejavnosti.....	88
Tabela 59: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju poznavanja problematike.	89
Tabela 60: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na drugih področjih.	90

1. UVOD

2. TEORETIČNI DEL

2.1 AVTIZEM ALI MOTNJA AVTISTIČNEGA SPEKTRA(MAS)

Beseda »avtizem« izhaja iz grške besede »autos«, kar pomeni sam, lasten, usmerjen vase. Avtizem je opisal psihiater Eugen Bleuler kot glavni znak shizofrenije. Opisal je bolnikovo izgubo stika s stvarnostjo, posebno z ljudmi (Kržišnik, 1994). Vendar se zapisi o simptomih avtizma pojavijo že v šestnajstem stoletju, ko je Martin Luther opisoval dvanajstletnega dečka, ki naj bi imel težjo obliko avtizma. Dečka je pod svoje okrilje vzel študent medicine Jean Itard, ki je z njim delal po behavioralnem programu, s katerim mu je pomagal vzpostaviti socialne stike in spregovoriti z imitacijo. Kljub večletnemu naporu in delu se otrok ni naučil govoriti več kot nekaj besed (Autism history, 2013).

Leta 1943 je ameriški pedopsihiater Leo Kanner objavil članek, v katerem je zapisal pet letna opazovanja enajstih otrok z klasičnim avtizmom. V približno istem času je ameriški profesor otroške psihiatrije, Hans Asperger, objavil svoje raziskave, v katerih je govoril o otrocih z boljšimi sposobnostmi, ki pa so kljub temu bili delno sposobni razviti socialne veščine (Patterson, 2009) na osnovi česar je nekaj let kasneje dr. Lorna Wing iz Velike Britanije uporabila termin Aspergerjev sindrom.

Na osnovi knjige dr. Bruma Bettelheima, v kateri govori, da je avtizem posledica »hladne« matere, ki otroka vodi v duševno izolacijo, je bilo sprejeto razmišljanje, da je avtizem psihološka motnja, ki je posledica hladnih staršev in prav ta teorija se je ohranila vse do sedemdesetih let (A very brief history of Autism, 2013).

Nov pogled na avtizem pa je podal dr. Bernard Rimland, psiholog in oče otroka z avtizmom, ki je leta 1964 objavil knjigo z naslovom Otroški avtizem: sindrom in njegove posledice za nevrolško teorijo vedenja. Avtizem naj bi bil razvojna in biološka motnja, nikakor pa ne psihična bolezen (Patterson, 2009).

Ob koncu 70-tih let sta dr. Susan Folstein in dr. Michael Rutter objavila prvo študijo dvojčkov z avtizmom, s katero je potrjeno, da ima avtizem tudi genetsko zasnovo (Zgodovina avtizma, 2011).

Novejše raziskave pa nakazujejo, da na razvoj avtizma vpliva kombinacija genetskih, imunskih, presnovnih in okoljskih dejavnikov (Kobal, 2009). To potrjuje tudi največja študija dvojčkov z avtizmom doslej, ki je bila objavljena leta 2011 v *Genetic Heritability and Shared Environmental Factors Among Twin Pairs with Autism* in v kateri avtorji vpliv okoljskih faktorjev postavijo celo pred vplive genetike (Genetic Component of Autism Spectrum Disorders May Be Moderate Compared to Environment, Twin Study Suggests, 2011).

Avtizem ni enovita motnja, ampak je skupek različnih pervazivnih razvojnih motenj oz. opredeljuje več motenj, ki spadajo v isti spekterin zanj uporabljamo izraz motnje avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS), ki v svojem širšem pomenu zajema avtizem, Aspergerjev sindrom, pervazivno razvojno motnjo, sindrom patološkega izogibanja zahtevam in semantično-pragmatično motnjo. Gre za širok spekter potreb in zajema otroke s težavami različnih stopenj in različnih sposobnost (Hannah, 2009).

2.2 ZNAČILNOSTI OTROK Z MAS

Vsak posameznik z MAS ima individualne značilnosti, saj niti dva otroka nista enaka, četudi imata oba diagnosticirano motnjo avtističnega spektra. Prav ta velik razpon različnih značilnosti pomeni, da je težko identificirati motnjo avtističnega spektra pri posamezniku. Vendar ne glede na različne značilnosti ima vsak otrok z MAS naslednje skupne značilnosti: slabše socialne zmožnosti, slabše govorne in komunikacijske zmožnosti ter omejeni interesi in ponavljajoče aktivnosti (Stone, 2006).

Znaki, ki lahko kažejo na MAS, se kažejo že v zgodnjem otroštvu. Dojenček se obrača stran od staršev, odklanja dojenje, prav tako pa se nikoli ne nasmehne. Nekateri pogosto doživljajo neutolažljive napade joka, ne marajo umivanja, oblačenja itd. Spet drugi so tihi, mirni in jokajo le takrat, ko so lačni. Takšni otroci kasneje niso zainteresirani za okolje, druge ljudi, predmete, lastno telo itd. Vsak posamezni otrok z avtizmom razvije edinstvene vzorce vedenja. Nekateri se radi gugajo, vrtijo, hodijo po prstih, razvijejo avtoagresivno vedenje itd. Pogost avtistični znak je tudi prenehanje čebljanja med 12 in 18 mesecem in posledično sporazumevanje z izbruhi jeze ali potiskanjem roke odraslega proti zelenemu predmetu. Malčki se večinoma navežejo na točno določene predmete in zavračajo ostale, lahko so občutljivi na določene zvoke in snovi (Jurišić, 1991).

V šolskem obdobju se lahko pojavi nezanimanje za vključevanje v igro vrstnikov ali neustrezni poskusi, da bi se vključili (npr. na agresiven, razdiralen način). Učenci z MAS se slabo zavedajo norm vedenja v šoli, zato lahko prihaja do kritiziranja učiteljev, nepripravljenosti za sodelovanje v aktivnostih v razredu itd.

2.2.1 TRIADA PRIMANJKLJAJEV

Triada primanjkljajev opredeljujejo tri glavna področja na katerih imajo otroci s MAS težave.

To so težave pri:

- komunikaciji,
- socialni interakciji,
- domišljiji in prilagodljivosti mišljenja.

2.2.1.1 TEŽAVE PRI KOMUNIKACIJI

Komunikacija je prenos informacij z ene osebe na drugo, ki se lahko prenaša verbalno (s pomočjo govora) ali neverbalno (s pomočjo mimike, kretenj, gest...). Pri osebah z avtizmom je verbalni govor lahko prisoten ali pa tudi ne, kar ne zmanjšuje ali povečuje njihovih sposobnosti komunikacije. Razlika v komunikaciji avtističnih in zdravih otrok je vidna že v zgodnjem otroštvu. Zdravi otroci ob koncu prvega leta starosti izražajo vrsto sporazumevalnih vzorcev vedenja, ki so navadno omejeni na pozornost, zahtevo ali odklon predmeta ali dejanja. Ti nameni so sprva izraženi s kretinjo (poseganje po predmetu, odiranje predmeta), kasneje glas spremlja kretinjo in jo nazadnje nadomesti. Sporazumevalne sposobnosti otrok z MAS se bistveno razlikujejo od zdravih in drugih otrok z motnjami v komunikaciji in razvoju, saj so tudi študije, ki so proučevale fonologijo (sposobnost uporabe glasov), sintakso (sposobnost uporabe slovničnih pravil), semantiko (sposobnost, ki omogoča razumevanje) ter pragmatiko govora (sposobnost uporabe govora v funkciji komunikacije) ugotovile, da je pri otrocih z avtizmom bistveno manj razvit ravno pragmatični aspekt govora.

Otroci z MAS imajo kljub dobri gramatični kompetentnosti specifičen, svojski, neobičajen govor, o katerem je pisal že Kanner.

Najpogosteje opazimo tri posebnosti (Dobnik-Renko, 2009) :

1. Eholalija

Otrok ponavlja (bodisi neposredno ali odloženo) govor druge osebe, ki nagovarja njega samega, redko pa druge glasove. Ponavljajoči govor ima v večini primerov komunikacijsko funkcijo.

2. Značilen je t. i. metaforičen govor (po Kannerju) ali indosinkratični govor, fraze oz. izrazi.

Otrok poveže besede oz. stavke z nekimi slučajnimi okoliščinami, v katerih so bile besede izrečene in jih v teh okoliščinah tudi kasneje uporablja.

Zanj je značilno, da temelji na povsem unikatnih asociacijah, ki so poznane le govorniku, poslušalcu pa ne.

3. Zamenjava zaimkov jaz in ti, imena pa praviloma uporabljajo pravilno. Ta zamenjava se neredko zgodi tudi otrokom značilnega razvoja.

4. Drugo: težave pri uporabi časov, s termini za čas in prostor (tu-tam, zgoraj-spodaj, spredaj-zadaj, prej-potem).

Težava otrok z MAS je tudi dobesedno razumevanje in posploševanje pomena besed. Osebe z MAS ne znajo posplošiti tega kar se naučijo, v neki drugačni situaciji prav tako pa ne dopuščajo sobesedil (kar lahko privede do napačnega razumevanja vljudne prošnje ali meafor). Schields (2003) navaja tudi primer: »Nekega deževnega dne je učiteljica svojim učencem, ko so prihajali z igrišča, naročila, naj si obrišejo noge na predpražniku«. Le učenec z avtizmom si je sezul čevlje in nogavice.

Poleg logopedove ocene otrokovega govora je potrebno, da tudi psiholog oceni otrokovo govorno izražanje ter sposobnost razumevanja govora. Govorno izražanje je pomemben prognostični dejavnik (Stone in Yoder, 2001).

2.2.1.2 TEŽAVE V SOCIALNI INTERAKCIJI

Otrok, ki ne kaže zanimanja za stik in interakcijo z drugimi (se se jim celo izogiba), je bil vrsto let najznačilnejši pokazatelj avtistične motnje. Starši jih navadno opisujejo kot »samozadostne«, »kot bi bili v školjki«, »srečnejši so, če jih pustimo same«, velikokrat pa pravijo, da se počutijo kot njihovo orodje za zadovoljevanje potreb. Ti opisi nas lahko navedejo na predstavo o odsotnosti socialnega kontakta, ki je poenostavljena in napačna, saj predvsem v kasnejšem obdobju avtistični otroci razvijajo socialne odnose, ki pa so v vsakem primeru drugačni in odklonilni v primerjavi z otroki značilnega razvoja ali odraslimi (Jurišić, 1992).

V povprečju funkcionirajo otroci z avtizmom na razvojni ravni značilni za 4 leta mlajše otroke. Otroci z avtizmom so sposobni uporabljati in razumeti kretnje, ki se uporabljajo v instrumentalne namene (npr. pokazati »Bodi tiho«, »Poglej tja«...). V bolj sofisticiranih komunikacijah pa se uporabljajo tudi t.i. ekspresivne kretnje, ki odražajo mentalna stanja posameznika (npr. njegove občutke do nečesa). To so kretnje, ki kažejo na naklonjenost, prijateljstvo, tolažbo, zadrego. Otroci z MAS teh kretenj ne uporabljajo oz. jih težko razumejo (Frith, 1989 v Dobnik Renko, 2005b).

Najbolj prepoznavni socialni primanjkljaj pri avtizmu je zmanjšana sposobnost empatije: nesposobnost vživeti se v druge, v njihova čustva, počutje, nesposobnost nudenja tolažbe ali sprejemanja tolažbe drugih, kar je posledica njihove nesposobnosti vživetja v mentalno stanje druge osebe oz. nerazvitost teorije uma.

2.2.1.2.1 TEORIJA UMA

Teorija uma (nezmožnost »branja« lastnih misli in misli drugih ter nezmožnost t.i empatije) je kognitivna teorija, ki opisuje kognitivne deficite otrok z avtizmom (Macedoni-Lukšič, 2005).

Leta 1995 je S. Baron-Cohen ugotovil, da je lahko eden izmed razlogov avtizma, nesposobnost posameznika da razvije »teorijo uma«. Raziskave so pokazale, da imajo otroci z avtizmom težave z upoštevanjem razmišljanja drugih in ne razumejo, da imajo tudi drugi svoja prepričanja, želje, namene, ki se razlikujejo od njegovih. Lahko so tudi prepričani, da vsi ostali vemo, kaj oni razmišljajo in začnejo pogovor, ne da bi pred tem povedali, o čem teče beseda. Velikokrat težko pokažejo svoja čustva, empatijo do drugih in se jim zaradi tega

včasih zdi vedenje drugih nenavadno, zastrašujoče, kar lahko povzroči strah, anksioznost, nemir lahko pa tudi agresijo in nepričakovan odziv (Hannah, 2009).

Pokazatelj razvitosti teorija uma je t.i »Sally Ann Test« ali »Naloga napačnega prepričanja«, ki so ga razvili Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie in Uta Frith in ga uporabili v študiji z otroci z MAS, Downovim sindromom in normalno razvijajočimi otroki (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Sally Ann Test

Mojca (v izvorniku Sally) ima pred seboj škatlo, Špela (v izvorniku Ann) pa košaro. Mojca svojo frnikolo spravi v škatlo. Potem gre ven, na sprehod. Medtem ko je Mojca zunaj, poredna Špela vzame frnikolo iz škatle in jo pospravi v svojo košaro. Mojca pride nazaj in se želi igrati s frnikolo. Kje jo bo iskala? Kam bo pogledala? Kaj misli Mojca, kje je frnikola? Odgovor je za 4-letnike povsem nedvoumen: Mojca bo pogledala v svojo škatlo! Mojca je prepričana, da je frnikola tam (Slika 1). Mlajši otroci imajo nekaj težav in pogosto pokažejo na košaro; to odraža njihovo prepričanje, da Mojca misli, da je frnikola tam, kjer tudi v resnici je. Tudi otroci z Downovim sindromom, ki so na tej razvojni ravni, brez težav rešijo nalogo. Otroci z avtizmom jo uspešno rešijo mnogo kasneje (Jurišć, 2011).

Teorijo uma lahko zelo preprosto preverimo z nalogami, ki se zdijo otrokom zanimive. Test Sally Ann se zdi enostavna naloga, ki pa se je pokazala kot občutljivo orodje, s katerim lahko uspešno odkrijemo ključni primanjkljaj na področju socialnega mišljenja. Pred tem so bila v ospredju predvsem; vprašanje glede jezikovnih motenj in avtizma, medtem ko je bil socialni primanjkljaj potisnjen v ozadje oz. je ostal nepojasnen. Z razvojem teorije uma se je zanimanje strokovnjakov preusmerilo, odprle so se poti pri iskanju novih postopkov, kako delati z otroki z MAS in kako jih učiti, predvsem pa je teorija uma pripomogla k razumevanju nenavadnih odzivov otrok z MAS v določenih socialnih situacij (Jurišć, 2011).

2.2.1.3 TEŽAVE PRI UPORABI DOMIŠLJIJE IN PRILAGODLJIVOSTI MIŠLJENJA

Otroci z MAS imajo slabše razvito domišljijo in manj prilagodljivo mišljenje, kar se odraža na različne načine in pri otrocih vpliva na način igranja. Otroci značilnega razvoja se učijo preko igre, posnemanja oz. imitacije, otroci z avtizmom pa imajo s tem težave, saj niso sposobni misliti prilagodljivo in uporabljati domišljijo. Tudi posploševanje naučenih stvari jim dela težave in se lahko hitro zmedejo, če je pred njimi nepoznana naloga oz. je le-ta

drugače predstavljena ali se rutina spremeni. V kulturi avtizma besede pomenijo le eno stvar in nimajo metaforičnega pomena. Primer: »Po toči zvoniti je prepozno« si učenec z avtizmom predstavlja, da moraš začeti zvoniti prej, ko pade toča (Hannah, 2009).

Otroci z avtizmom igrač in predmetov ne uporabljajo skladno z namenom. Npr. avtomobilček, ki naj bi ga potiskali po tleh, raje obrnejo narobe in vrtijo kolesa. Njihova igra nima simbolnega namena, zato so se nesposobni igrati ali pisati z uporabo domišljije.

Sheratt (1999; 2001b) poudarja, da se mora vsak, ki želi otroka z avtizmom učiti simbolne igre pretvarjanja zavedati pomembnosti naslednjih pogojev, od katerih so ključni prvi trije:

- **Struktura:** otroku pomaga razumeti, kako si sledijo spretnosti, dejavnosti ali ideje, ki so potrebne za doseg dogovorjenega cilja.
- **Učinek:** igra mora biti sama po sebi zabavna za otroka. Otroci z avtizmom imajo po navadi radi smešnice ali filme.
- **Zanimanje:** Otrok se mora za ravnanje z določenimi materiali zanimati, da bo izkušnja imela zanj določen pomen. Najbolj učinkovita in produktivna bo uporaba sredstva, ki že sama po sebi otroku nekaj pomenijo in ki bi vzbudilo njegovo vključenost v igro. Spodbujati otroka k posnemanju pa je čisto nekaj drugega kot ustvarjalno uporabljati njegove interese.
- **Ne-predstavitveni pripomočki:** npr. škatle brez pokrovov, vrvice, trakovi, plastelin, baloni in palčke. Predstavitvene pripomočke (npr. plišasta žival) je treba uporabljati sorazmerno z ne-predstavitvenimi.
- **Ustaljenost:** pri učenju igre pretvarjanje je potrebno nekaj predvidljivosti samega procesa, saj tako otrokom omogočimo lažje prehode iz ene igre pretvarjanja v drugo.
- **Socialna igra:** otroka lahko naučimo, kako se lahko spretnosti nauči od drugih, kako nekoga prosi za želeni predmet ali kako se lahko tudi sam zabava ob dejanjih drugega.
- **Ustrezen jezik:** jezik in navodila naj bodo enostavna, konkretna in minimalna. Tako se lahko otrok bolj osredotoči na samo pretvarjanje (Igra in avtizem, 2012).

Nenadne spremembe lahko pri otrocih z MAS povzročijo razdraženost, kar lahko privede do histeričnega jokanja in upiranja.

Večji del se igrajo isto igrico znova in znova, največkrat na podlagi lika, ki so ga videli v risanki ali filmu. Otroci z MAS v večini primerov nimajo težav z učenjem na pamet, vendar pa to učenje poteka brez razumevanja. Zaradi nesposobnosti empatije ne znajo videti stvari z

zornega kota drugih ljudi, zato se večkrat zgodi, da jim jok nekoga drugega predstavlja zabavo in se sami ob tem smejejo (Hannah, 2009).

2.3 IZOBRAŽEVANJE IN VKLJUČEVANJE OTROK Z MAS

2.3.1 VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI SISTEMI ZA OPP V ČASU

Prve ločeno vzgojne izobraževalne institucije so se pojavile v 19. stoletju in so bile takrat pojmovane kot humana poteza, saj se je pogosto dogajalo, da tisti posamezniki, ki so se kakor koli razlikovali od večine, sploh niso bili vključeni v dotedanje šole ali pa so jih zaradi neobvladljivosti prej ali slej izključili iz rednih šol.

Prve oblike ločenega šolanja so se pojavile za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne ter invalidne otroke (Lesar, 2011, str.36-46). Ločen način šolanja pa ja prinašal tudi ločena strokovna izobraževanja učiteljev, vzgojiteljev in strokovnih delavcev, sčasoma pa širil družbeno zavest o neoporečnosti ločenosti izobraževanja OPP (Vršnik, 2003, str. 142). Pojavili so se predsodki, ki so začeli zavirati strokovni razvoj tega področja in so bili prisotni tako pri učiteljih, OPP, vrstnikih značilnega razvoja med starši, teoretiki itd. (Rawls v Vršnik, 2003, str.142).

Velika nasprotovanja ločenemu načinu izobraževanja OPP so v zahodnih državah v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja prinesla idejo o integraciji oz. »mainstreamingu« OPP v redne šole. Integracija in »mainstreaming« sta najpogosteje definirana kot »šolanje hendikepiranega učenca (učenca s posebnimi potrebami) v redni osnovni šoli« (Phtiaka v Lesar 2006, str.70).

Beseda "integracija" izhaja iz latinskega pridevnika "integer" (nedotaknjen, cel). Težak (1985) govori o "obnovi", ponovnem združevanju некоč nedotaknjenih, a razdvojenih celot. Dobesedno pomeni integracija dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svojo dejansko izpopolnjenost (Schmidt, 1999).

Cilji integracije so bili trije: uveljavljanje pravice do šolanja OPP, pravica do vključenosti OPP v redne šole in celostna reorganizacija posebnega vzgojno izobraževalnega sistema. Izraz integracija je bil v ospredju mednarodne skupnosti do konca osemdesetih let dvajsetega

stoletja, v devetdesetih pa se je, po konferenci o posebnih vzgojno izobraževalnih potrebah v Salamanci, pojavil izraz inkluzija.

Inkluzija naj bi bila integraciji nadrejen pojem, saj predstavlja višjo stopnjo v humanizaciji odnosov v družbi in pot k resničnemu sobivanju različnih posameznikov z različnimi posebnimi potrebami in ne s primanjkljaji, kot so do sedaj opisovali otroke in odrasle, ki so odstopali od družbeno priznanih standardov normalnosti.

Najpomembnejše razlike med konceptoma integracije in inkluzije so (Šučur v Bratož, 2004):

Tabela 1: Razlike med konceptom integracije in inkluzije

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
modernistični koncept	postmodernistični koncept
hierarhična struktura	mrežna struktura
Univerzalizem	Individualizacija
prizadevanje za asimilacijo	ohranitev identitete

Ko govorimo o postmodernističnem konceptu, govorimo o soobstoju različnih vsebin, izkušenj in družbenih vezi. Mrežna struktura predstavlja enotnost, enakopravnost vseh članov, kjer je vsak posameznik v središču. Njihova enakopravnost se kaže v sodelovanju glede različnih izmenjav idej, informacij. Hierarhična struktura pa je stroga, brezosebna in omejuje osebne interakcije. Integracija zagovarja univerzalizem, inkluzija pa individualizacijo. Popolna integracija v družbo je zahtevala njuno sodelovanje v družbenih procesih in institucijah na »povprečen« način ob doseganju »povprečnih« rezultatov, kar je bil kriterij »normalnosti«. Inkluzija pa nasprotno implicira različne oblike in nivoje sodelovanja posameznikov in skupin v družbenih procesih. Temelj družbenega sodelovanja ni več »povprečnost«, temveč individualne razlike (Šučur v Bratož, 2004, str. 17).

2.3.1.1 UČITELJ KOT TEMELJ USPEŠNE INKLUZIJE

Uspešno vključevanje OPP ni odvisno le od mreže posebej usposobljenih strokovnjakov (npr. specialnih pedagogov) ter specializiranih institucij niti le od količine posebne obravnave, ki jo

bodo ti otroci deležni. Učitelj, ki zna ustvariti primerno socialno in učno okolje, je osrednji člen uspešnosti tega ukrepa (Marentič Požarnik, 2003).

Ko govorimo o novi vlogi učitelja, mislimo na premik od pojmovanja učitelja kot prenašalca znanja v smer pojmovanja učitelja kot spodbujevalca uspešnega učenja z aktivnimi metodami. Gre za premik od v «učitelja in snov» usmerjenega pouka v »pouk usmerjen v učenca« (Marentič Požarnik, 2000). Učenec naj ne bi osvajal in kopičil učne vsebine, ampak pridobival potrebne učne in spoznavne spretnosti in se pod vodstvom učitelja kot spodbujevalca učenja postopno osamosvajal.

Med »novimi vlogami učitelja« je torej usposobljenost za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne potrebe, medkulturne razlike), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, uporaba sodobne informacijske tehnologije ter usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in lastno evalvacijo. Za uspešno prevzemanje teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj (Razdevšek-Pučko in Rugelj, 2006).

2.3.1.2. STALIŠČA UČITELJEV DO INKLUZIJE

Za uspešno inkluzijo je izredno pomembno, kako pojmuje OPP, kakšna so stališča družbe, okolja do njih oz. kako jih okolje vrednoti. Med vsemi pogoji za uspešno inkluzijo OPP v osnovne šole so gotovo najpomembnejša stališča pedagoških delavcev, ravnateljev in učencev do njih.

Nekatere raziskave (Novljan in sod. 1998, Schmidt 1997) kažejo, da lahko učiteljevo pozitivno stališče, ob uspešni vključitvi učenca s PP v razred, prinese tudi pozitivna stališča vrstnikov in njihovih staršev. Učiteljeva stališča se pozitivno spreminjajo, če njihovo delo poteka s praktičnimi oblikami usposabljanja, diskusijami in neposrednim delom z otroki (Naor in Milgram, 1980).

Za uspešno inkluzijo je potrebno spremeniti družbeno klimo. Inkluzije ne more spremeniti noben zakon, lahko le ponudi splošne opredelitve in možnosti. Za oblikovanje pozitivnih stališč do OPP so potrebne organizacijske spremembe in novi odnosi. Inkluzija je strokovna zadeva, ki se dogaja na ravni šole in oddelka. Zakonski okviri jo lahko podpirajo ali ovirajo (Resman, 2003).

2.3.1.3 OBLIKE POMOČI IN PODPORE UČITELJEM PRI URESNIČEVANJU INKLUZIJE V RAZREDU

Svetovalci, ki skupaj s šolskim osebjem razvijajo odgovorna inkluzivna šolska okolja v ZDA, Kanadi, Avstraliji in na Novi Zelandiji, menijo, da je pomembno ponuditi možnosti vsestranskega profesionalnega razvoja pri:

- poučevanju otrok, ki imajo težave pri usvajanju rednega programa,
- razvijanju sposobnosti komuniciranja, sodelovanja, interakcije, reševanja problemov, skupinskega odločanja,
- ponuditi rešitve v zvezi z razvojem in izvajanjem programa, ter
- omogočiti predelavo medsebojnih odnosov in občutkov, ki so povezani z inkluzijo.

Vsestranski profesionalni razvoj zahteva tudi od učiteljev, da uporabljajo tehniko poučevanja kolegov z možnostjo povratnih informacij, kar potrjujejo izkušnje svetovalcev za inkluzijo.

Številne tuje raziskave (Idol in sod. 1994; Thomas in sod. 1995; Coben in sod. 1997) po večletnem spremljanju vlog učiteljev, defektologov in drugih strokovnih delavcev kažejo, da učitelji rednega in posebnega izobraževanja potrebujejo predvsem vaje za razvoj sodelovanja in dela v skupinah, ki je integralna komponenta programov njihovega izobraževanja. Z naraščanjem vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni razred se vloge strokovnih delavcev korenito spreminjajo, kar zahteva fleksibilnost, dinamičnost in, kot opozarjajo nekatere raziskave Voltza s sod. (1994), jasno definiranost vlog.

Likar (2003) navaja, da je problem, ki se pojavlja v zvezi z izobraževanjem učiteljev v Sloveniji, ločeno izobraževanje specialnih učiteljev in učiteljev za vse ostale učence. Takšen način strokovnega izpopolnjevanja povzroča pomanjkljivo znanje razrednih učiteljev o tem, kako se soočiti z različnostjo učencev v razredu, hkrati pa tudi pomanjkljivo poznavanje splošnega izobraževanja s strani specialnih pedagogov, in kar je še pomembneje – ne deluje spodbujajoče na njihovo sodelovanje.

Oblike pomoči inkluzivnim razredom in učiteljem so (Idol in sod. 1994):

Tabela 2: Oblike pomoči inkluzivnim razredom in učiteljem v Ameriki in Kanadi

1. KOOPERATIVNO UČENJE	Specialni pedagog poučuje v razredu, svetuje in sodeluje z razrednim učiteljem.
2. SVETOVALNO UČENJE	Svetovalni učitelj pomaga razrednemu učitelju, toda ne dela neposredno z učencem. Pomaga oblikovati programe, razvijati didaktični material, skupaj z učiteljem modificira vzgojno-izobraževalni program.
3. UČNI ASISTENTI	Asistent (para strokovnjak) pomaga razrednemu učitelju pri pouku, je pod mentorstvom razrednega učitelja in/ali svetovalnega učitelja.
4. TIMI UČITELJEV	Tim učiteljev (razredni učitelj in svetovalni učitelj) predstavlja svetovalno telo, ki pomaga razrednim učiteljem. Razvija posebne intervencijske načrte za učence, daje navodila za vodenje razreda, discipline in kurikulumu.

Praksa dobrih inkluzivnih šol v tujini kaže, da bi šole, ki se odločajo za inkluzijo, morale imeti izdelane programe vsaj na treh nivojih: preventiva učnih in vedenjskih motenj, kompenzacija in korekcija motenj ter koordinacija vzgojno-izobraževalnih programov. Na naših osnovnih šolah imajo običajno učenci z učnimi težavami, ki jih individualno ali skupinsko obravnava specialni pedagog, izdelan individualiziran program, v katerem so določena področja pomoči, ki jo otrok potrebuje za optimalni razvoj. Realizacijo individualiziranega programa oz. otrokovega napredka v šoli spremlja in vrednoti defektolog skupaj z učiteljem, zmeraj pogosteje pa zajemajo tudi otrokove starše. Individualiziran program ima pomembno preventivno in kompenzacijsko vrednost (Schmidt, 1999).

2.3.2 MAS V SLOVENSKI ZAKONODAJI

Otroci z MAS imajo različne potrebe in jih opredeljujejo težave na več področjih, vendar pa so bili v ZOUOPP opredeljeni kot posebna skupina šele julija 2011, medtem ko so jih prej uvrščali v eno izmed ostalih skupin OPP (otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami).

MAS je v Sloveniji tako pogosta kot drugod po svetu, eno od motenj avtističnega spektra ima en odstotek prebivalstva. Z avtizmom naj bi tako pri nas živele okoli 20.000 oseb, okoli 4000 mladoletnih in 16.000 odraslih.

Avtistične motnje se kažejo v spektru motenj na kontinuumu od manj do bolj izrazitih. Na odločitve o izbiri ustreznega programa za otroka z avtističnimi motnjami bolj vpliva raven prilagojenega vedenja kot njegove intelektualne sposobnosti, kar zahteva ustrezno pedagoško obravnavo v enem izmed obstoječih izobraževalnih programov. Glede na ostale skupine OPP se avtistični otroci pomembno razlikujejo na področju komunikacije, socializacije in omejenih interesov, zato je bila nujna uvedba nova skupina OPP-skupina otrok z avtističnimi motnjami.

Na podlagi pregleda raziskav zadnjih 20 let, so strokovnjaki iz Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, oblikovali smernice za delo v oddelkih predšolske otroke z MAS. Ugotovitve o tem, kaj je potrebno upoštevati pri izobraževanju otrok z MAS, so strnjene v šestih točkah:

1. Spodbujanje funkcionalne komunikacije (namesto treninga besednjaka in struktur jezika, ki so zunaj socialnih povezav, vse kar je spontano in uporabno v različnih okoliščinah z različnimi osebami (Werdonig idr. 2009, str.14).
2. Učenje socialnih veščin se izvaja v različnih okoliščinah, saj samo tako lahko spodbujamo posploševanje rabe spretnosti socialne komunikacije in razumevanje različnih socialnih dogodkov (prav tam, str. 7).
3. Spodbujanje učenja spretnosti igre ter ustrezne rabe igrač z vrstniki (prav tam, str. 34).

4. Načrtovanje poučevanja, ki vodi k posploševanju in vzdrževanju kognitivnih ciljev v naravnih povezavah. Poudarek je na funkcionalnih ciljih na kognitivnem področju, področju socializacije in komunikacije (prav tam, str.12).
5. Uporaba pozitivnih pristopov pri reševanju vedenjskih težav. Kadar je le mogoče, preprečimo moteče vedenje tako, da poučujemo spretnosti komunikacije, ki otrokom omogočajo socialni nadzor s socialno sprejetimi sredstvi (prav tam, str. 23).
6. Poučevanje uporabnega akademskega znanja (namesto pomnjenja odgovorov, ki pomenijo osvajanje minimalnih standardov znanja). Pri sodobnem poučevanju je uporabnost in smiselnost prednostna naloga vsakega šolskega programa (Federnsberg 2010).

Pri postopku usmerjanja otrok z avtizmom v ustrezne programe vzgoje in izobraževanja je, poleg medicinske in psihološke diagnoze, pomembna tudi pedagoška diagnoza. Pri pedagoški diagnozi se usmerjamo predvsem na otrokove potrebe učenja in pri tem je pomembno upoštevati več dejavnikov (Jurišić, 2005):

- *Ocena sposobnosti:*, kakšni so otrokovi potenciali, katere so njegove prednosti in pomanjkljivosti. Pri starejših otrocih se uporabljajo testi inteligentnosti, pri mlajših pa različni razvojni testi.
- *Psiho-edukacijski profil oziroma ocena učnih in razvojnih dosežkov:* kaj je otrok sposoben narediti sam, samostojno in kaj ga še moramo naučiti.
- *Adaptivno oz. prilagojeno vedenje:* ocena otrokove samostojnosti (kako zna skrbeti zase, obvladanje spretnosti, ki so pomembne za samostojno življenje).

Jurišičeva meni, da so otroci z MAS večinoma v prezahtevnih vzgojnih programih, ker so bili izbrani na temelju intelektualnih sposobnosti, ki pa niso ustrezno vodilo pri opredeljevanju njihovih potreb. V šolskih programih bi morali posvetiti več pozornosti in poudarka spretnostim s področja socializacije in skrbi za samega sebe, kot pa akademskemu učenju in ocenam (prav tam str. 4-5).

Narejena je bila tudi raziskava o mnenju učiteljev rednih osnovnih šol, ki je pokazala, da največ učiteljev meni (36,60 %), da komisije učence s posebnimi potrebami včasih usmerjajo v zanje prezahtevne programe, 35,40 % pa meni, da jih v prezahteven program usmerjajo pogosto oziroma zelo pogosto (Bela knjiga, 2011).

Na tem mestu bi bilo smiselno izpostaviti tudi mnenje, ki ga je zapisala Peček v svojem delu *Od odvisnosti do odgovornosti*: »Pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kamor spadajo tudi otroci z avtizmom, je v rednem izobraževanju potrebno upoštevati, ne le značilnosti posameznikove osebnosti, ampak tudi socialno okolje, v katerem se je posameznik razvijal in v katerem živi. Načrt pomoči je treba oblikovati na posameznikovi socialni mreži. Zanimati nas morajo posameznikove močne točke in ne samo njihovi primanjkljaji« (Peček, 1999).

Danes je proces vzgoje in izobraževanja OPP v Sloveniji zakonsko bolj opredeljen, počasni premiki se dogajajo tudi na področju avtizma, pa vendar se še vedo postavljajo vprašanja: »Se OPP res bolje počutijo med svojimi vrstniki? Je vključevanje otrok z MAS v redno šolanje najboljša možna opcija? Na kaj bi bilo še potrebno opozoriti?«

Zakonodaja, ki podpira inkluzijo, podpira vključevanje OPP v redne programe vzgoje in izobraževanja, pri čemer naj bi bili ti otroci deležni dodatne strokovne pomoči in posamezniku prilagojen individualiziran program, kljub vsemu pa je v prvi vrsti potrebno izhajati iz koristi za otroka.

2.3.3 UČENCI Z MAS V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Še vedno se pojavljajo vprašanja in dvomi o vključevanju otrok z MAS v redne osnovne šole, predvsem pa, katere učence z MAS izobraževati prilagojenih pogojih in katere v posebnih.

Ko govorimo o vključevanju otrok z avtizmom, moramo odgovoriti na nekaj pomembnih vprašanj (Jordan, 1996):

- Pomembno se je osredotočiti na »kaj je isto kot« namesto na »kaj je drugačno« od učenja ostalih učencev.
- Ali je bolje vključevanje otrok v redne razrede v redni osnovni šoli? Ali je bolje oblikovati posebne razrede znotraj redne osnovne šole za otroke za avtizmom, kjer je osebje strokovno usposobljeno za delo in potrebe teh otrok?

Tudi sami učitelji so mnenja, da na dodiplomskem študiju niso pridobili dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami kamor spada tudi MAS in da potrebujejo dodatno izobraževanje o najpogostejših težavah in problemih učencev s PP, preverjanju in ocenjevanju otrokovih težav, oblikovanju individualiziranega programa dela, strategijah načrtovanja dela v razredu, poučevanju učencev z učnimi težavami, timskem delu, ter delu s

starši in soglašajo s tem, da za učinkovito pomoč učencem potrebujejo pomoč defektologa (Strgar 2004, Kodre 2004 v Končar, 2006b).

- Od koga bo odvisen uspeh otrok za avtizmom, ali od otroka samega ali od učiteljev?

Dr. Rita Jordan (1996) govori o tem, da je popolno vključevanje problematično za vse otroke z avtizmom, še zlasti za učence z višjimi sposobnostmi. Bistvo inkluzivnega izobraževanja ni v tem, kje se otrok šola, temveč kako se šola. Prioriteto predstavlja spoznavanje individualnih potreb in vključevanje v socialno okolje.

Predpogoji vključevanja učencev z MAS, ki bi jim moralo biti zadoščeno, da bi delo znotraj šole, razreda z učencem z MAS potekalo učinkovito so (Frey-Škrinjar, 2011):

- Pripravljenost šole, učiteljev tj. razumevanje in sprejemanje (dodatna educiranost).
- Pripravljenost za sodelovanje s strokovnjakom za edukacijsko-rehabilitacijsko podporo in starši.
- Kontinuirana dostopnost specifične strokovne podpore učiteljem in staršem.
- Dobro pripravljen individualiziran program, manjši razredi po številu učencev (20) in brez drugih učencev z motnjami v razvoju.
- Možnost koriščenja asistenta v razredu, kot podpore učencu /in/ali vsem učencem v razredu) in učitelju.

Uspešna in varna edukacijska inkluzija v redno šolo je možna oz. priporočljiva za učence z Aspergerjevim sindromom in za učence z MAS, ki imajo mejni ali povprečni intelektualni razvoj z blažjimi odstopanji v socialni interakciji ter učenci z zmerno stopnjo avtizma, pri katerih so prisotne vedenjske težave le v manjši meri. Zaradi izredne raznolikosti otrok z MAS, glede na stopnjo in vrsto potrebne podpore, pa inkluzivna edukacija, kot tudi katerikoli drugi edinstven pristop k edukaciji otrok z avtizmom, ne more biti najučinkovitejša oblika izobraževanja za vsakega otroka z avtizmom. Večina edukatorjev smatra, da je lahko veliko otrok za avtizmom vključenih v primerne redne pogoje, a kljub prepoznavanju in upoštevanju prednosti inkluzije smatrajo, da ni primerna za vse. Vztrajanje na inkluziji za vse osebe z avtizmom pojmujejo kot pretirano enostranski in poenostavljen pristop do zelo kompleksne in raznolike motnje.

Nesporna korist inkluzivne edukacije je, če se le-ta izvaja po načelih (Frey-Škrinjar, 2011):

- ✓ Individualiziranega pristopa, ki je maksimalno prilagojen potrebam posameznega učenca.
- ✓ Če so izpolnjeni potrebni pogoji, omogočene specifične metode, prilagojene potrebam učencev, ter da se pri tem omogoči nemoten učni proces vsem njegovim udeležencem.

2.3.3.1 ARGUMENTI ZA/PROTI VKLJUČEVANJU OTROK Z MAS V REDNE OSNOVNE ŠOLE

Mnenja strokovnjakov glede vključevanja otrok z avtizmom so različna. Nekateri pozitivno spodbujajo vključevanje učencev z MAS v redne osnovne šole, drugi temu nasprotujejo oz. v samem inkluzivnem načinu poučevanja ne vidijo smisla.

Argumenti za vključevanje otrok z MAS v redne osnovne šole so:

- Zmanjša se možnost etiketiranja.
- Redni program daje več možnosti za razvijanje socialne interakcije, kar je izrednega pomena prav za učence z avtizmom. Učenci z avtizmom dobijo v rednih šolah od ostalih otrok »normalen« vzorec obnašanja, komunikacije itd.
- Okolje redne šole je bolj stimulatивно in vzpodbudno, predvsem na področju komunikacije in igre.
- Šolski okoliš se nauči sprejemanja, strpnosti in razumevanja potreb učencev, ki so »drugačni«.
- Učitelji so lahko pri svojem delu ustvarjalni, uporabljajo lahko veliko pripomočkov, oblik in metod dela.
- Redna šola nudi večjo možnost za nadaljnje šolanje

(Bratož, 2004; Jurišič, 2006; Jordan in Powell, 1997; Hanbury, 2005).

Argumenti proti vključevanju učencev z MAS v redne osnovne šole:

- Delo z otroki z avtizmom predstavlja veliko inovativnosti, dodatnega dela, skrbnega načrtovanja ipd., kar lahko za učitelja predstavlja oviro.
- Pogosto so prisotni občutki krivde, tako s strani staršev kot tudi učiteljev, ki učijo otroka. Starši občutijo krivdo pogosto zaradi nerazumevanja vedenja in razvoja njihovih otrok. Učitelji pa so lahko zaradi neustreznih pričakovanj pod velikimi

pritiski, ker njihovi učenci z avtizmom ne zmorejo doseči vseh izobraževalnih standardov, kot jih dosežejo drugi učenci z enakimi intelektualnimi sposobnostmi. Te nižje dosežke otrok pa si lahko razlagajo, da morda ne znajo ustrezno poučevati otrok z avtizmom.

- Otrok z avtizmom se lahko počuti manjvrednega, nesposobnega, izgubi voljo do dela, učenja saj so učenci v povprečju boljši od njega.
- Večina otrok z avtizmom potrebuje pri izobraževanju pomoč specialnega pedagoga

(Bratož, 2004; Jurišič, 2006; Jordan in Powell, 1997; Hanbury, 2005).

Z inkluzijo in njenimi pozitivnimi oz. negativnimi vplivi se bojujejo tudi v tujini (npr. v Zahodni Virginiji), kjer so opravili anketo, na katero je 78 % anketirancev odgovorilo, da OPP z inkluzijo ne bodo imeli koristi, prav tako pa jih je kar 87 % mnenja, da vključenost OPP v redni program ne bo doprinesla ostalim učencem značilnega razvoja. Razlogi za skrb so se pojavili zaradi prepričanja, da so OPP veliko časa bili »zaprta skupina« in da lahko v določenih primerih izzovejo nasilne izbruhe znotraj razredne skupnosti (Concerns About and Arguments Against Inclusion and/or Full Inclusion, 2012).

2.3.3.2 VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI SISTEMI ZA OTROKE Z MAS V TUJINI

Norton (2012) opisuje, da je inkluzija otrok z MAS v redne šole v ZDA začela potekati že v letu 1980, ko je število diagnoz otrok z avtizmom pričelo strmo naraščati. Ko je avtizem postal v javnosti bolj prepoznaven in ko se je nekoliko več pričelo govoriti o tej motnji, so se javne šole lotile problematike, tako da so otroke, diagnosticirane z MAS, razvrščale v »posebne razrede«, kjer so bili vsi otroci s fizičnimi in čustvenimi primanjkljaji. Otroci z avtizmom v teh oddelkih niso bili produktivni, niso napredovali, v večini primerov pa so bili vznemirjeni zaradi ostalih otrok. Rezultat tega razvrščanja so za posledico prinesli izobraževanje na domu oz. vključevanje v zasebne šole. Izobraževanje na domu, ki so ga izvajali starši, ni prinašalo dolgoročnih rešitev, saj starši niso imeli časa, predvsem pa niso bili usposobljeni za delo z otrokom z MAS. Tudi zasebne šole imajo to pomanjkljivost, da so izredno drage in da si jih lahko privoščijo le redki starši. Javne šole so tako bile prisiljene poiskati drugačno rešitev, ki so jo našle v razvoju specializiranih programov.

Otroci z MAS potrebujejo več kot so osnove, ki jih pridobijo v javnih šolah. Potrebujejo intenzivno individualno obravnavo za čim boljše doseganje njihovega potenciala. Vsaka šola

mora pripraviti individualiziran program za vsakega posameznega učenca z MAS, ki določa zanj ustrezne cilje in spretnosti, ki naj bi jih učenec dosegel. Eden od teh ciljev je tudi inkluzija oz. postopna vključitev učenca v redni razred (Norton, 2012).

Ena izmed uspešnih metod, ki jih uporabljajo v šolah pri delu z učenci z MAS je metoda ABA (Applied Behavior Analysis). ABA poteka po načelu ponavljanja in nagrajevanja. Naloge so kratke, npr. zavezovanje čevljev, in se jih ponavlja tako dolgo, da se jih učenec nauči in s časoma postanejo rutina. Po končani nalogi je otrok nagrajen npr. s sadjem, piškotom ali dejavnostjo v kateri uživa, npr. igranje igrice na računalniku.

Po mnenju Kind Tree in Haley Meshnik vključenost učencev z MAS v posebne oddelke, vodene pod strokovnim timom učiteljev in terapevtov, ki oblikujejo IP in poučujejo po načelih ABA, prinaša napredek in razvoj, kljub temu pa je potrebno tudi vključevanje v redne oddelke, kjer učenci z MAS pridobijo »normalne« vzorce vedenja in se s pomočjo vrstnikov značilnega razvoja učijo socialnih veščin. Potrebno je poudariti, da je vključenost primerna le takrat, ko je otrok pripravljen na to, saj je v nasprotnem primeru (če otrok neprestano kriči, se vrti itd.) boljše, da ostane v »zaščitenem« izobraževalnem okolju.

Pred samo odločitvijo o inkluziji otroka z MAS je potrebno narediti individualno vrednotenje, na osnovi katerega dobimo podrobnejši pregled nad dejanskim stanjem otrokove »zrelosti« za vstop v redni oddelek. Primer: Če ima otrok težave s hrupom oz. je hipersenzibilen, je vključitev v razred z večjim številom otrok, kar posledično prinaša več zvočnih dražljajev, nesmiselna. Izrednega pomena je tudi raven pripravljenosti in podpore s strani javne šole. Učitelji in šolsko okolje morajo imeti dovolj strokovnega znanja, da je vključenost v redni oddelek smiselna in produktivna.

V letu 2008 so šole v ZDA pričele intenzivno izvajati načrt za spodbujanje učne uspešnosti in podpore družinam z otrokom z MAS.

Zvezni zakon zahteva, da šole zagotovijo možnost izobraževanja otrok z MAS v rednem programu, saj so na osnovi raziskav ugotovili, da je takšen način vključevanja koristen za otroke z avtizmom. Učitelji in starši poročajo, da so otroci z vstopom v programe rednih šol napredovali tako na področju premagovanja ovir v socialni interakciji kot tudi na področju komunikacije, velik poudarek pa namenjajo zgodnjemu vključevanju, ki prinaša še boljši in hitrejši napredek na vseh treh področjih (Is Public School Best for Students with Autism, 2012).

Po zakonu morajo šole ustvariti individualizirane programe za vsakega učenca z MAS, ki se ima pravico vpisati v redne izobraževalne programe, kjer si učitelji prizadevajo za čim več individualnega dela z učenci, vključevanjem staršev, predvsem pa vključevanjem otrok v vsakdanje dejavnosti znotraj razreda in spodbujanja socializacije in interakcije z okoljem in ostalimi učenci (prav tam).

Harrower in Dunlap (2001) omenjata, da so na osnovi raziskav, učenci z MAS, ki so bili v celoti vključeni v redni program vzgoje in izobraževanja: dosegli večji nivo socialne interakcije, tkali močnejše prijateljske vezi in dosegali razvojno več učnih ciljev kot njihovi vrstniki v posebnih. Nekateri raziskave pa so pokazale mešane rezultate glede priljubljenosti učencev z MAS v rednih oddelkih vzgoje in izobraževanja. Nekje so bili učenci z MAS s strani sošolcev ocenjeni kot eni izmed najbolj priljubljenih v razredu, a drugje kot učenci, ki so bili manj priljubljeni (Evans, Slisbury, Palombaro, Berryman & Hollowod, 1992).

Nekaj študij je potekalo tudi kot evalvacija akademskih rezultatov učencev z MAS, ki so nastali kot posledica glede vključenosti v določen izobraževalni program (Hunt & Goetz, 1997). V eni izmed podobnih študij so Harris, Handleman, Kristoff, Bassand Gordon (1990) primerjali, glede na jezikovne zmožnosti pred in po tečaju, pet učencev z MAS, vključenih v poseben program, pet učencev z MAS, vključenih v inkluzivno šolo, in pet normalno razvijajočih vrstnikov, vključenih v inkluzivno šolo. Rezultati niso pokazali bistvenih razlik glede na različne vrste izobraževanja, so pa bili interpretirani kot podpora inkluziji kot tudi posebnim programom, ki imajo dobre pogoje za nudenje intenzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s MAS (Harrower, 1999).

Avtorji velikokrat poudarjajo, da so dejavniki, kot sta druženje z vrstniki, ki imajo značilen razvoj in splošni učni načrt, koristna, vendar pa je glavni cilj predvsem doseči primerno izobrazbo za OPP (Hunt & Goetz, 1997; Kohler, Strain & Shearer, 1996), ki v prvi vrsti predstavlja učenje za življenje.

2.3.3.2.1 PRIMER USTREZNIH POGOJEV IZOBRAŽEVANJA OTROK Z MAS V VELIKI BRITANJI

V Veliki Britaniji obstaja dokument z naslovom: Inkluzivno šolanje-Otroci s posebnimi potrebami izobraževanja, ki predstavlja vodnik inkluzivnega načina poučevanja. Šole, ki so financirane s strani države (državne šole) in lokalne oblasti izobraževanja v Angliji, se morajo

tega vodnika držati. Sistem posebnih potreb izobraževanja SEN (Special Educational Needs) in Zakon invalidnosti 2001 (ang. Disability Act, 2001) zagotavlja pravico rednega izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami in skuša omogočiti otrokom s PP uspešno vključitev znotraj rednega izobraževanja .

Ustrezni ukrepi za zagotovitev, da vključitev otroka z MAS, ki je hrupen in pogosto teka po razredu, ni v nasprotju z učinkovitim izobraževanjem drugih otrok, morajo (Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs, 2001):

- Zagotoviti strukturo in predvidljivost v otrokovem dnevu, npr. uporaba vizualnih urnikov, previdna razlaga pred določenimi spremembami.
- Zagotoviti otroku izrecno učenje sredstev komunikacijskih želja in potreb z uporabo znakov, simbolov ali govornega jezika.
- Uporaba delovne postaje zunaj razreda, v kateri ima lahko otrok miren in tih začetek pouka in kjer lahko dela s pomočnikom za podporo pri poučevanju ali učenju na programih aktivnosti, ki pripravljajo otroka za pridružitve k razrednim aktivnostim.
- Zagotoviti otroku individualno delovno postajo v razredu, kjer so motnje odstranjene in je vse organizirano v zaporedju.
- Zagotoviti vizualno nakazani načrt obnašanja v ločenem prostoru razreda.
- Zagotoviti, da so vsi zaposleni seznanjeni z opozorilnimi znaki učenca, ki lahko kažejo določen potencialni vedenjski odziv (prav tam).

V nadaljevanju je predstavljena šola v Veliki Britaniji – Treehouse school, ki je po mojem mnenju dober primer ustrezno urejene in opremljene vzgojno izobraževalne institucije za učence z MAS.

Treehouseschool je samostojna institucija, v kateri se izobražujejo samo učenci z MAS. Učencev je približno 77 in so stari od 3 do 19 let. Velik poudarek je na skrbi za samega sebe-učenje za življenje in na vključevanju v vsakdanje življenje, (nakupovanje v trgovini, obisk gledališč,...).

Prilagoditve na šoli so (Kočar Junkar in Klepec, 2010):

✓ **Prostor**

Šola stoji na mirni lokaciji v bližini parka. Prostori so večinoma novi, veliki, z izhodom na dvorišče. Razredi so razdeljeni s premičnimi pregradnimi stenami na koticke, za vsak predmet posebej. Tudi ko delajo individualno, delajo v razredu.

✓ **Didaktični pripomočki in oprema**

Uporaba interaktivnih tabel, vizualna pomagala v oblik navodil, slikovnega materiala (urniki, tabele,...), delovni sistemi (npr. od leve proti desni), računalniški program za delo z učencem z MAS, komunikatorji itd.

✓ **Poučevanje in učenje**

Z otrokom dela v enem dnevu veliko različnih oseb, poleg učitelja še asistenti, jezikovni terapevti, vedenjsko-kognitivni terapevti, surdopedagogi, delovno-okupacijski terapevti, včasih tudi starši. Razmerje učenec – učitelj je 1:1,7, kar omogoča individualiziran pristop. Za vsakega učenca imajo izdelan individualiziran program (IP), v katerega sproti beležijo napredek učenca. Starši pri izdelavi IP aktivno sodelujejo.

Vsako temo obravnavajo približno šest tednov, da učenci usvojijo znanje na različne načine. Trudijo se, da je čim več praktičnega učenja preko vseh čutil. Veliko časa posvečajo tudi gibanju.

Pri delu z učenci z MAS najpogosteje uporabljajo tri metode, tehnike in postopke: metode ABA (angl. Applied Behavioral Analysis) – cilji so razdeljeni po korakih, nagraduje se pozitivno vedenje in ignorira ali preusmeri negativno, PECS (angl. Picture Exchange Communication System) – komunikacija s pomočjo izmenjave slik in TEACCH (angl. Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), komunikacijo pa ves čas spodbujajo tudi s podpornimi tehnikami komunikacije.

Kljub boljšim pogojem za poučevanje učencev z MAS pa prav tako kot v Sloveniji tudi v Veliki Britaniji nimajo razrešenega vprašanja kam z učenci z MAS po zaključnem šolanju. Veliko učencev ostane doma, nekaj jih gre v stanovanjsko skupnost ali celo v domove za ostarele, le redki se zaposlijo.

2.3.4 POUČEVANJE UČENCEV Z MAS

Če želimo izvedeti, kako naj učenca z MAS učimo in česa naj ga učimo, moramo najprej vedeti, kakšen otrok sploh je: kako doživlja svet, kaj ga zanima, kako razmišlja. To ne pomeni, da smo seznanjeni z dejstvom, da to počne drugače oz. česa ne počne in česa ne razume. Spoznati moramo, kako otrok dejansko deluje. Vsak strokovnjak mora avtizem najprej razumeti sam. Del tovrstnega znanja mu lahko ponudi literatura, nekaj pa izkušnje, ki jih dobimo pri delu z otroki in njihovimi družinami. Potrebno je oboje.

Usposobljenost učiteljev za delo z otroki z avtizmom ima več razsežnosti. Ne pomeni le, da je pedagoški delavec, ki se ukvarja z avtizmom, ustrezno izobražen, poučen o metodah poučevanja in seznanjen s potrebami, ki jih ima otrok z motnjo avtizma. Peeters in Gillberg (1999) menita, da mora biti strokovnjak tudi sam 'drugačne kakovosti', če želi uspešno pomagati otrokom z avtizmom. Avtorja sta prepričana, da človeka ni mogoče prisiliti, da bi se ukvarjal z avtizmom, in da se vseh spretnosti ni mogoče enostavno naučiti.

Motnja avtističnega spektra pomembno ovira udeleževanje potencialov, če otroka primerjamo s sošolci z enakimi sposobnostmi (ne glede na zahtevnost učnega programa v razredu). Hkrati to pomeni, da ima otrok z avtistično motnjo drugačne učne potrebe kot njegovi sošolci v istem programu (ne glede na razvojni potencial). Učenje otroka z avtizmom je bolj zahtevno in drugačno kot poučevanje otroka, ki nima avtizma. Pri otrocih z avtizmom običajni tradicionalni načini poučevanja niso učinkoviti (Jurišić, 2011).

Tipični tradicionalni načini poučevanja vključujejo:

- Uporabo jezika, govora - osebe s SAM pa imajo omejeno razumevanje verbalnih informacij npr. ne vedo, da se govori njim, opazujejo premikajoče se ustnice in zaradi osredotočenosti na to ne zaznajo govora učitelja, razmišljajo o zvoku ventilatorja v prostoru itd.
- Učenje s pomočjo posnemanja, želimo npr., da posnema uporabo noža in vilice, otrok s SAM pa naše navodilo povezuje s tem, da mora imeti črtasto majico kot drugi ali povzročati isti zvok kot drugi, saj je osredotočen na druge objekte v okolišnici, kar pa večini otrok z SAM ne predstavlja učinkovite nagrade.

Običajni otroci s posebnimi potrebami so npr. otroci z motnjo v duševnem razvoju, pri katerih opazamo zaostanek v razvoju in ne drugačnega razvoja. Da bi jim pomagali, uporabljamo

običajne posebne postopke. Ker so njihove težave povezane s počasnejšim razvojem, znižamo svoja pričakovanja in uporabljamo preprostejše načine komuniciranja. Poenostavljanje je ena od najpogostejših strategij poučevanja, s katero običajno posebnim ljudem zelo učinkovito pomagamo. V primeru avtizma pa ta strategija ne deluje, ker se otrok z avtizmom ne razvija le počasneje, temveč drugače. Poseben je na zelo poseben način. Ne potrebuje le poenostavitve, temveč tudi dodatne ponazoritve. Potrebuje podporo, nadomestne pristope in poučevanje z veliko vizualne podpore. V tem primeru nikakor ni dovolj, da prilagajamo cilje tako, da jih preprosto znižamo na povprečno raven razvoja otroka z avtizmom (Jurišič, 2011).

2.3.4.1 ZNAČILNOSTI IN PRISTOPI UČITELJA ZA USPEŠNO POUČEVANJE UČENCA Z MAS

Avtizem je razvojna motnja, ki jo označujejo težave in posebnosti na različnih področjih, kar vpliva na to, kako se osebe z MAS prehranjujejo, oblačijo, komunicirajo itd. Avtizem bi lahko tako v nekem smislu povezali tudi s kulturo oz. kulturnimi normami, ki vplivajo na človekov način mišljenja, sporazumevanja, oblačenja. Tudi avtizem vsebuje določene značilnosti oz. predvidljive vzorce obnašanja oseb z MAS in nalogo vsakega učitelja, terapevta bi lahko poimenovali tudi »vloga medkulturnega prevajalca«, ki razume vloge »obeh kultur« in tako osebam z MAS »prevaja« jezik neavtističnega okolja.

Učitelj, ki v razred sprejme učenca z MAS, mora biti fleksibilen, imeti pozitiven odnos do učencev kot tudi do samega dela z njimi. Manjkati mu ne sme smisel za humor, predvsem pa mora pri poučevanju vedno izhajati iz vsakega posameznega učenca, v prvi vrsti prepoznavati njegova močna in šibka področja in na osnovi tega postaviti primerne metode in oblike dela ter tako zgraditi temelje za uspešno poučevanje.

Priporočila, ki jih navajajo številni strokovnjaki in jih je smiselno upoštevati, so:

a) Uporabljati enostavno konkretno izražanje, kratke fraze;

Če učenca »zasujemo« z navodili, besedilom, ne bo znal razbrati bistva, kaj se od njega pričakuje. Pri razlagi, dajanju navodil moramo slediti reku »manj je več«.

b) Pri težjih snoveh priložiti list z razloženim izrazoslovjem ali slikovni material;

Vizualni pripomočki so tisti, ki učencu z MAS pomagajo, mu dajo konkreten prikaz željenega in s pomočjo katerih se lahko orientira. S pomočjo slikovnega materiala, ostalega konkretnega

materiala je učenec lahko uspešnejši, s tem pa je povečan njegov nadzor nad okoljem in je posledično mirnejši in zadovoljnejši.

c) Sprotno preverjanje razumevanja;

Kratkotrajno usmerjena pozornost je ena neredkih spremljevalk MAS, zato je potrebno učenčevo razumevanje preverjati sproti. Majhna sprememba, moteči dražljaj, ki ga mi mogoče sploh ne zaznamo, lahko osebo z MAS zelo hitro zmoti in odvrne od prvotnega dela.

d) Dajanje kratkih navodil, po eno navodilo naenkrat.

e) Dajanje navodil po sistemu: učitelj pove, učitelj ponovi, učenec pove.

f) Manj možnosti za izbiranje (dve stvari naenkrat);

Če otroku ponudimo večjo možnost izbire, ga to lahko zmede ali vznemiri. Vsaj v začetni fazi učenja je pomembno, da izpostavimo samo dve stvari naenkrat, kasneje pa postopno predmete dodajamo.

g) Po podanem navodilu počakati.

h) Namesto vprašanj: »Ali si razumel?« uporabiti: »Povej mi, kaj moraš storiti.«;

Tako se izognemo odgovoru da ali ne, hkrati pa preverimo učenčevo razumevanje navodil, ki jih mora sam še enkrat ponovit.

i) Ustnim navodilom dodati pisna navodila;

Vsako ustno navodilo je dobro podpreti še z vizualnimi pripomočkom (sliko, tabelo, besedilom), ki je učencu v oporo, da samostojno dokonča delo oz. pride do cilja.

j) Oblikovati jasna pravila, povedati svoja pričakovanja glede vedenja in upoštevanja pravil.

k) Nalogo razdeliti na več manjših podenot.

l) Uporabljati metodo vizualnega učenja.

m) Zagotoviti jasno strukturo in vsakodnevno rutino;

Otroci z MAS se lahko zmedejo, če se njim dobro poznana naloga ali rutina spremeni ali je drugače predstavljena. Upirajo se spremembam, ki jih lahko vznemirijo.

n) Uporabljati metode socialnega učenja preko igranja vlog;

Igra vlog je ena izmed metod izkustvenega učenja in jo je smiselno spodbujati pri učencih z MAS, ki imajo na področju socialne interakcije, vživljanja v druge, težave. S pomočjo igre vlog učencu poskušamo predstaviti situacije, s katerimi se srečujemo vsakodnevno, kako se ustrezno odzvati in poskušamo zvišati občutljivost za tuja stališča, čustva itd.

o) Ob začetkih samostojnega dela dajanje psihične podpore.**p) Iskanje močnih področij in interesov.****r) Sedenje v tišjem delu razreda, bližje učitelju;**

Učencem z MAS je potrebno zagotoviti ustrezen prostor, ki bo zadovoljeval potrebe tako po skupinskem delu in pa tudi individualnem učenju spretnosti. Sedenje v bližini učitelja je priporočljivo v primerih, ko učenec z MAS potrebuje več pomoči pri opravljanju dejavnosti. Učitelj lahko tako lažje spremlja, nadzoruje, spodbuja učenca, ko pa je potrebna dodatna stopnja koncentracije in pozornosti, mora biti poskrbljeno tudi za odstranitev motečih dražljajev, ki bi lahko motili delo učenca. Izoliranost učenca je v dobrobit učenca velikokrat potrebna, a naj ne bi bila pravilo, saj s postopnim vključenjem učenca z MAS med vrstnike krepimo njegovo socializacijo, spodbujamo interakcijo s sovrstniki in tako zmanjšujemo vznemirjenje, strah, ki ga v takšnih situacijah otroci z MAS lahko doživljajo.

s) Zmanjšanje količine nalog ali daljšanje posameznih nalog.**t) Ne izpostavljati učenca dejavnostim, v katerih je neuspešen;**

Velikokrat se osebe z MAS ne lotijo stvari, ki jih ne poznajo, ki jim ne gredo dobro od rok oz. v katerih so neuspešne. Njihova kratkotrajna pozornost in nevztrajnost, predvsem v primerih, ko učinek ni takojšen, sta velikokrat razlog za njihov neuspeh. Učenec mora biti za delo motiviran in če je uspešen, je motivacija na višku. Na začetku dela z učencem z MAS mnogi strokovnjaki priporočajo dobro motivacijo oz. nagrado, (če ni to že naloga sama), ki lahko učenca »premami« do te mere, da se potrudi tudi pri nalogah, ki mu niso všeč oz. za katere je potrebno nekoliko več časa, potrpljenja in vztrajnosti. Seveda je naloga vsakega strokovnega delavca, da presodi, ali so zahteve in pričakovanja, ki jih ima, realne oz. upravičene in jih je učenec sposoben opraviti.

u) Ustno, individualno preverjanje znanja;

Učencu z MAS bi bilo smiselno dovoliti, da teste rešuje v alternativni obliki (ustno ali z uporabo črt za dopolnjevanje).

v) Podaljšanje časa za reševanje;

Zaradi težav na več pomembnih razvojnih področjih poteka delo z otroki z MAS nekoliko počasneje kot z otroki z značilnim razvojem. Dejavnost, njeno trajanje in pogostost je skladna s potrebami otroka, prav tako pa je potreben dodaten čas tudi pri samem preverjanju znanja, reševanju nalog itd. Smiselno bi bilo omogočiti dodaten čas za pisanje v tistem prostoru z asistentom, ki bi mu interpretiral vprašanja in mu pomagal v razumevanju časovnih odnosov.

2.3.4.2 VPLIVI MAS NA UČENJE

MAS lahko na tri različne načine vpliva na učenje (Hanbury, 2005):

- VPLIV SAMEGA STANJA

Ta vpliv vključuje značilnosti, katere neposredno vplivajo na otrokovo učenje, kot so težave v komunikaciji, okornost, problemi čustvovanja in motnje mišljenja.

Socialne nezmožnosti v razredu pomenijo vpliv na učenje. Slabosti se kažejo v nezmožnosti branja socialnih situacij, v nezmožnosti razumevanja socialnih znakov, razumevanja obraznih izrazov in govornice telesa ter o nezmožnosti (o)ceniti čustva drugih.

Težave v komuniciranju lahko vplivajo na učenje, saj je otrok z MAS nezmožen razumeti, kar mu je bilo naročeno, nezmožen je izraziti svoja čustva, misli, potrebe, nezmožen je začeti pogovor in razumeti, da je medsebojna komunikacija potrebna.

Na učenje vplivajo tudi težave v mišljenju in domišljiji, največ pri različnih igrah otrok, saj učenec z MAS ni sposoben vključiti se v namišljeno igro, si domišljati sebe v prihodnosti, itd.

- VEDENJE KOT REZULTAT STANJA

Vedenja, ki se lahko pojavijo pri otroku z MAS kot rezultat določenega stanja, so strah, beg in boj.

Strah lahko pri otroku z MAS pomeni posledico številnih težav pri dožemanju sveta okrog njega. Otrok s z MAS lahko ima strah pred veliko stvarmi. Lahko ga moti gneča v trgovini ali

šoli, lahko ga moti preprosti zvok npr. petje ptic, zvok ob lomljenju piškota, šumenje vrečke itd. Ti razni strahovi lahko zelo ovirajo učenje otroka z MAS. V razredu se beg lahko kaže kot tekanje vstran, odklanjanje, zaprtost vase, obsesija . Vsa ta stanja pomenijo za otroke z MAS nek pobeg od situacij, katerim niso kos. Boj pri otroku z MAS se lahko pojavi, kadar njegove potrebe niso zadovoljene oz. kadar se drugi ne zmenijo za njegove potrebe. Lahko se bori z agresivnim vedenjem do drugih ali avtoagresijo.

- OBLIKOVANJE STALIŠČ IN ODNOSOV

Ta vpliv se zgodi kot rezultat odnosov med otroci z MAS in drugimi. Starši se ob spoznanju, da ima njihov otrok MAS, soočajo z različnimi čustvi. Lahko so jezni, žalostni, zaskrbljeni a nenazadnje, s sprejetjem te motnje, postanejo optimistični, odprti za pomoč drugih in pripravljeni sodelovati z drugimi za pomoč svojemu otroku.

V procesu izobraževanja otrok z MAS so pomembni tudi njihovi vrstniki. Nekateri se lahko močno zmedejo ob določenem vedenju njihovega sošolca/-ke z MAS, drugi se lahko takšnega otroka tudi bojijo. Lahko se zgodi, da se ga izogibajo, ga izločajo iz družbe ali celo tudi žalijo. Strokovni delavci, učitelji morajo širiti svoje znanje o MAS, da bila lahko svoje delo opravljali strokovno in kompetentno, poleg tega pa je izrednega pomena učiteljeva interpretacija MAS ostalim učencem, ki lahko veliko pripomorejo k razvoju in napredku učenca z MAS, če je njihov odnos do sošolca razumevajoč, brez predsodkov in poln sprejemanja.

2.3.4.3 PRILAGODITVE ZA UČENCE Z MAS ZNOTRAJ UČNEGA PROCESA

2.3.4.3.1 CILJI POUČEVANJA

Osnovni cilj, ki ga želimo doseči s poučevanjem učenca z MAS, je čim večja samostojnost v vsakodnevem življenju, delni cilji pa naj bodo čim bolj v skladu z otrokovimi potenciali. Raven samostojnosti v odrasli dobi težko napovemo. Skoraj pravilo je, da osebe z avtizmom vselej potrebujejo določeno raven podpore, težko pa vnaprej določimo, v kolikšnem obsegu. Pri izbiri učnih ciljev naj nam bodo v pomoč otrokovi sedanji razvojni ali učni dosežki. Otrok, ki šteje do 10, potrebuje za svoj napredek v razvoju cilj, ki je povezan s to osvojeno spretnostjo, in ne učenje deljenja ulomkov. Njegovim učnim potrebam moramo slediti glede na cilje, ki jih je že dosegel.

Pri izbiri in sledenju učnih ciljev glede na učno vsebino je potrebno upoštevati nekatere prilagoditve (Poučavanje učenika s autizmom – školski priručnik, 2012):

1. Individualizirano načrtovanje in poučevanje mora biti usmerjeno na osvajanje funkcionalnih veščin, s ciljem vzpodbujanja socialne kognicije in adaptivnih oblik vedenja.
2. Osvajanje šolskega gradiva ne sme biti edina prioriteta in nikakor ne sme biti na škodo vzpodbujanja komunikacijskih in socializacijskih spretnosti (izkušnja ne/uspeha, osveščanje svoje vloge v interakciji).
3. Zaželjena je prilagoditev posameznih tematskih sklopov v učnih predmetih, nujna pa prilagoditev metod poučevanja.

2.3.4.3.2 METODE POUČEVANJA

Izbira metode mora biti povezana s poznavanjem posebnih potreb otroka in ustreznostjo glede na otrokove sposobnosti in zmožnosti.

Vedenjski pristopi ne odpravijo motnje avtističnega spektra, vendar lahko zelo izboljšajo življenje vsakega posameznika z MAS. Ne obstaja pristop, ki bi bil primeren za vsakega otroka z MAS. Pristopov je veliko in le-te je potrebno med sabo povezovati in dopolnjevati v praksi ter jih prilagoditi vsakemu posamezniku z MAS. Med te pristope spadajo socialne zgodbe, učenje s pogojevanjem, učenje ključnih spretnosti idr. Cilj teh vedenjskih ukrepov je povečanje pozitivnega in zmanjšanje negativnega nezaželenega vedenja. Najučinkovitejši vedenjski postopku, ki jih omenja Jurišičeva (2006), so:

1. UČENJE S PREIZKUŠNJIAMI

Otrok se uči različnih spretnosti v logičnem zaporedju, ki temelji na že prej naučenem. Spretnosti, ki naj bi jih poučevali, razgradimo na manjše korake. Vsak postopek učenja je sestavljen iz več učnih preizkušenj. Vsaka preizkušnja obsega zaporedje štirih korakov: 1. spodbuda/zahteva, 2. otrokov odziv, 3. posledica (navadno pozitivna okrepitev) in 4. odmor. Če se otrok odzove drugače in ne s pričakovanim oz. želenim odzivom, ga učitelj ignorira. Vsako učno preizkušnjo ponavljamo toliko časa, da otrok ciljno vedenje osvoji in opravi brez težav. Vse otrokove odzive si zapisujemo, merila za uspešnost pa določimo vnaprej. Zapisane podatke lahko ponazorimo s krivuljo, ki zrcali napredek pri učenju. Učenje s preizkušnjami je

eden temeljnih postopkov za poučevanje otrok z avtizmom, vendar pa zahteva individualno učenje.

Navkljub splošnim izsledkom o njegovi učinkovitosti pa ima postopek tudi določene pomembne pomanjkljivosti: pomanjkanje začetne pobude za izvedbo osvojenih spretnosti (posebno zunaj naučenih okoliščin) in omejena možnost posploševanja naučenih spretnosti v različnih okoliščinah, z različnimi osebami in materiali. Te omejitve so posledica dejstva, da postopek učenja vedno začne odrasla oseba v zelo strukturiranem okolju. Postopek nikakor ni neučinkovit, vendar ga moramo vedno dopolnjevati z drugimi postopki, da bi dosegli cilja, ki sta posplošena raba in pobuda, ki izhaja iz otroka samega.

2. UČENJE KLJUČNIH ODZIVOV

S tem postopkom poučujemo novo obliko vedenja v običajnem naravnem okolju med značilnim dogajanjem, ki je čim bolj naravno in smiselno. Vedenje, ki je povezano z dogajanjem v šolskem okolju (npr. v šolski klopi), poučujemo v razredu takrat, ko se običajno odvija; vedenje, ki je povezano z dogajanjem v domačem okolju (npr. vedenje za mizo pri večerji) poučujemo zvečer v domačem okolju; tiste oblike vedenja, ki se naravno dogajajo v obeh okoljih (npr. prošnja za pomoč ali opravljanje toaletnih potreb na stranišču) poučujemo v obeh okoljih, tj. doma in v šoli. Z metodo zato seznanimo tudi starše, jih o njej poučimo ter jim svetujemo, kako naj jo uporabljajo (kako naj prilagodijo oz. spremenijo okoliščine doma) in spremljajo učinke.

Ta metoda poučevanja je neposredni odgovor na učenje s preizkušnjami, predvsem odgovor na izsledke o težavah poučevanja s to metodo (šibko posploševanje in vzdrževanje naučenega, nenaravni okrepitelji).

Naključno učenje uporablja naravne okrepitelje, tj. tiste okrepitelje, ki so spontana posledica želenega vedenja (npr. če otrok vpraša za pomoč, jo tudi dobi; če izrazi zahtevo po predmetu, ki je nedosegljiv, mu omogočimo dostop do njega). To povečuje učinke posploševanja, motivacijo za učenje in tudi uporabno povezanost med želenim vedenjem in izidom. Naključno poučevanje lahko opredelimo tudi kot priložnost, ki jo spodbudi odziv učenca v naravnem okolju. Učitelji in vzgojitelji raje uporabljajo naravne strategije kot pa intenzivne individualne ukrepe. Te od učiteljev in staršev ne zahtevajo, da pomembno spremenijo način interakcije z otrokom, kar vzpostavlja zaupanje. Za uspešno naključno učenje pa je nujno

potrebno, da odrasli, ki so z otrokom v stiku, ves čas preživijo na naravne učne priložnosti. Pobudnik učenja je torej vedno otrok, kar prispeva k motivaciji in sodelovanju.

Jurišić (2006) navaja pet korakov naključnega učenja:

- **Opazovanje in poslušanje**

Cilj je ugotoviti, kaj otroka zanima (njegovo ravnanje je za odraslega pobuda za sodelovanje).

- **Pridružitvev otroku**

Potrebno je izraziti skupno zanimanje tako, da opazujete isti predmet kot otrok, ga poimenujete, vprašate po njem in tako otroka spodbudite, da naredi 'nekaj več', kar je pravzaprav spretnost, ki jo poučujemo. Vsekakor naj bo to spodbuda in ne zahteva.

- **Čakanje**

Tako je otroku omogočeno, da se odzove. Pri otrocih, ki imajo večje težave s predelovanjem informacij, je odzivni čas daljši. Medtem se odrasli lahko osredotočijo na pomoč, ki jo otrok potrebuje.

- **Podpora/pomoč**

Otroku je potrebno ponuditi podporo oz. pomoč (telesno vodenje ali besedno vodenje, poučevanje z modelom, nebesedni namigi ipd.).

- **Okrepite otrokovega odziva**, ki je v skladu z naravno posledico želenega vedenja.

3. UČENJE UPORABNIH RUTIN

»Uporabne rutine so predvidljivi dogodki, ki obsegajo verigo vedenja« (Jurišić, 2006, str.182). Običajne rutine otrok so: prihod v šolo, malica, počitek. Te rutine lahko vključimo v vsakodnevno poučevanje otrok. Vsako rutino pa moramo izvajati postopoma (Jurišić, 2006).

Najprej je potrebno zagotoviti neko mero rutine pri tem, kako stvari potekajo in v katerem vrstnem redu. Stopnja podrobnosti in doslednosti je zelo odvisna od otroka in težko je napovedati, kaj je potrebno. Vendar je smiselno vzpostaviti rutino, ki je za učitelja, terapevta sprejemljiva in možna, kot da učenec vsili samovoljno rutino.

Smernice za vzpostavitev rutin (Whittaker, 2011):

- ❖ Rutina za samostojnost. Otroci z MAS so posebej nagnjeni, da postanejo odvisni od tuje pomoči, zato je pomoč treba poskusiti sistematično ukinjati. Pri večstopenjskih nalogah je zelo uporaben niz sličic in simbolov.
- ❖ Pri vzpodbujanju kakršnem koli zaporedju vedenja je potrebno uporabiti čim manj in najmanj vsiljive spodbude: vizualne (na primer vaše kretnje) so bolj zaželeno kot verbalne in verbalne bolj kot fizične.
- ❖ Pri ukinjanju pomoči je najbolje najprej ukiniti zadnji korak (primer: če otroku pomagata oblačiti hlače, mu vodite gibe njegovih rok s svojimi, na koncu pa ga pustite, da si hlače sam potegne gor).
- ❖ Prednost rutin je da ustvarijo predvidljivost, pomagajo pa tudi, da otrok razume smisel dejavnosti: da vidi, kam stvari vodijo in kaj je bistveno. Ko se bo otrok seznanil z vsakim korakom, boste opazili, da kaže znake pričakovanja ali celo daje pobudo za naslednji korak.
- ❖ Rutine tudi pomagajo otroku, da se spopade s prehodi iz ene dejavnosti v drugo.
- ❖ V šoli se otroci z MAS znajdejo bolje, če se šolske dejavnosti odvijajo po predvidljivem vzorcu.
- ❖ Socialne zgodbe so zelo uporabne za razlago posameznih korakov rutine.

Socialne zgodbe je razvila Carol Gray(1993) iz Združenih držav Amerike. Najprimernejše so za otroke, ki razumejo preproste stavke, večinoma so podprte z slikami, znaki in fotografijami, da pomagajo mlajšim ali manj sposobnim otrokom razumeti, kaj naj storijo v določenih situacijah, ali pridobiti zaupanje.

Carol Gray opisuje tri glavne vrste stavkov, ki naj sestavljajo socialne zgodbe:

- a) **opisi:** kaj se dogaja ali kaj se bo zgodilo,
- b) **predvidevanje:** kako ljudje gledajo in se odzivajo na določene situacije,
- c) **navodila:** kaj naj se zgodi v določeni situaciji.

Zgodbe so opisne in vsebujejo predvidevanje. Kratka zgodba ima samo eno navodilo. Uporablja fraze, kot sta »običajno« in »poskusil bom«, da se izogne izjavam, ki ne dopuščajo napak ali izjem. Otroci z MAS namreč pogosto razumejo slišane stvari dobesedno in težko sprejemajo spremembe pravil.

4. STRUKTURIRANO POUČEVANJE

Otroci z MAS potrebujejo strukturirano življenje, okolje in poučevanje. Skoraj vsaka knjiga ali nasvet zanje omenja strukturo in obstaja tudi ogromno dokazov, da je učinkovita. Pomaga pri učenju in tudi preprečevanju težavnega vedenja. Pravilna količina in vrsta strukturiranosti je odvisna od otroka. Pomembno je tudi, da postopno zmanjšujemo otrokovo potrebo po strukturiranosti-povečanje prilagodljivosti je pomemben dolgoročni cilj, saj gre za bistveno težavo pri MAS. Za začetek pa je vseeno vedno koristno dvigniti stopnjo strukturiranosti v otrokovem življenju in okolju (Whitaker, 2011).

METODA TEACH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

Metoda TEACCH temelji na strukturiranju prostora in časa, ki otroku pomaga razumeti in obvladovati vsakodnevna rutinska opravila ter ga posledično usmerja v samostojnost, hkrati pa zaradi predvidljivosti zmanjšuje njegov strah.

Zakaj je strukturiranost pomembna:

- Otroci z MAS imajo v večini primerov težave z jezikom, ki velikokrat omejujejo njihovo razumevanje o tem, kaj se od njih pričakuje. Strukturirano okolje omogoča lažji prenos informacije, ne da bi se pri tem morali zanašati samo na izrečene besede, poleg tega pa otroka vodi k večji samostojnosti.
- Zaradi omejene sposobnosti empatije, razumevanja občutkov drugih, predvidevanjem kaj bo nekdo storil in kako se odzvati, lahko otroku s pomočjo strukturiranosti (v obliki rutin, seznamov, urnikov) pomagamo zmanjšati skrb in razočaranje, ki velikokrat sledita, ko se morajo soočiti z drugimi ljudmi.
- Pomaga zmanjšati stopnjo strahu pred neznanim, kar lahko zniža njihovo potrebo po rutinah, ritualih ali obsesijah.
- Zmanjšuje negotovost in skrbi v primeru načrtovanja prihodnosti, npr. kaj se bo zgodilo popoldan, zvečer, saj razumevanja in predvidevanje, kaj se bo zgodilo v katerem vrstnem redu, otrokom z MAS povzročata težave (Whitaker, 2011, str.35).

➤ STRUKTURIRANJE OKOLJA OZ. PROSTORA

S strukturiranjem okolja poskušamo doseči:

- Zmanjšanje motečih dejavnikov in zmede, ki lahko preprečuje otrokovo razumevanje.
- Odstranitev sprožilcev ali skušnjav, ki lahko pri otroku z avtizmom spodbudijo težavno vedenje, nepozornost, odsotnost, agresijo itd.
- Zagotovitev stalnih vizualnih navodil ali opomnikov, ki otroku olajšajo razumevanje zahtev, ki jih imamo. Npr. Kaj bi moral početi, kako, v kakšnem vrstnem redu, kje bi moral biti in kako bi moral določeno dejavnost organizirati.

Zelo priporočljivo je narediti povezavo med dejavnostjo in prostorom, kjer se odvija, saj bo otrok tako najboljše vedel, kaj se dogaja, kaj mora početi itd. Značilnost učilnic za otroke z MAS so individualne, pregrajene delovne postaje, kjer se izvaja samostojno delo, kar je seveda možno urediti tudi kot delovni kotiček.

Kotiček za delo ali igro naj bo stran o motečih virov kot so okna, vrata. Najboljše je, če gleda proti prazni steni, ob straneh pa je prav tako dobro narediti fizično ločnico.

Pripomočki za neko dejavnost naj bodo shranjeni v točno določeni škatli, ki jo prinesete le takrat, ko se ta dejavnost izvaja.

Omarice in shranjevalni prostori naj bodo označeni s sličicami, simboli ali besedami, ki bodo otroku pomagali k večji samostojnosti in razumevanju brez vašega nenehnega usmerjanja in posredovanja. Otrok bo vedel, kje so stvari shranjene, koliko različnih možnosti ima in kje lahko najde določene stvari, ki jih potrebuje za dejavnost ali igro.

Prostor mora biti strukturiran po jasno določenih namenih glede na vsebino, tako da je vse povezano in odvisno od učnega načrta. Če v učilnici obstajajo specifična področja za učenje specifičnih veščin in jasne meje med njimi, naj bo didaktični material tako organiziran in razporejen, da je učencem olajšan pristop, takrat jim je nudena takšna pomoč, da samostojno vedo, kje se morajo nahajati in kje naj najdejo svoj material. Tako jih učitelju ni potrebno vedno spominjati in ponavljati navodila, tako je manj verbalne zmešnjave in hrupa v učilnici. S tem reduciramo moteče dražljaje, zmanjšamo stres, anksioznost.

Količina strukture je odvisna od nivoja funkcioniranja učenca z MAS, kar pomeni, da učenci, ki slabše funkcionirajo oz. imajo nižjo stopnjo samokontrole, potrebujejo več strukture, omejitev, mej in navodil kot tisti, ki funkcionirajo na višjem nivoju.

➤ STRUKTURIRANJE DEJAVNOSTI

Tako kot je priporočljivo strukturirati prostor za delo, je smiselno strukturirati tudi samo dejavnost. Učitelj mora sistematizirati in organizirati način poučevanja tako, da uporablja specifična navodila, sredstva in izenačeno organizacijo (sistem) učenčevega dela-izvajanja nalog.

Vzpostavljanje rutine omogoča učencu začetek povezovanja aktivnosti s specifičnimi prostorskimi področji, poleg tega pa naučene veščine s to strategijo omogočajo generalizacijo veščin tudi pod drugačnimi pogoji.

Smiselno je narediti okvir, ki bo otroka vodil skozi dejavnost ter tako krepil njegovo samostojnost, hkrati pa zmanjševal potrebo po pomoči odrasle osebe.

V primeru dejavnosti, kjer mora delo potekati v nekem vrstnem redu (npr. peka torte), je dobro imeti niz sličic, ki otroka vodijo do končnega cilja.

Pri dejavnosti, kjer morajo biti določeni predmeti v določenih prostorih, je smiselno le-te prostore primerno označiti (npr. košara za vilice, košara za žlice in košara za nože).

Delovni sistem poteka vedno od »levo proti desni«, ki daje učencu sestavni temelj za samostojno dokončevanje naloge.

Čim manj verbalne komunikacije, npr. ne rečemo: »Želim, da končaš z barvanjem, pospraviš barvice in pobarvanko in greš v kotiček za igranje, kjer si izbereš igračo in se z njo igraš«, ampak lahko vse poenostavimo tako: »Končaj z barvanjem in se pojdi igrat«, verbalna navodila pa morajo biti vedno podprta z gestami, da jih učenci z MAS bolj razumejo.

Pred vsako dejavnostjo je potrebno najprej dobiti učenčevo pozornost.

Neposredno po opravljeni nalogi sledi nagrada (socialna, materialna, simbolična itd.).

(Frey-Škrinjar, 2011)

➤ STRUKTURIRANJE ČASA

Ko pomislimo na strukturo, takoj pomislimo na nekaj, kar lahko vidimo-fizične vidike okolja. Za otroke z MAS je prav tako pomembno, da imajo vpogled v razporeditev časa, kar jim lahko omogočimo z urniki in rutinami (Whitaker, 2011).

✓ URNIK

Urniki učencem z MAS omogoča predvidevanje, pri čemer se zmanjšuje anksioznost pri izvrševanju nove naloge in zmanjševanje napetosti glede neznanja o prihodnjih dogodkih.

Učencu pomaga pri razlikovanju med učenjem in prostim časom, olajša samostojne prehode med aktivnostmi in usmerja učenca, kam po končanem delu. Prednost vizualnega urnika je motivacija za dokončanje težke naloge, saj imajo možnost videti, da po nalogi sledi prijetna aktivnost.

Urniki so poleg zagotavljanja »varnosti« lahko tudi idealen način, da učenca pripravimo do spremembe. To lahko naredimo tako, da vrstni red urnika včasih zamenjamo ali občasno v urnik vstavimo kartico presenečenja, ki na začetku vsebuje nekaj kar ima učenec rad, (npr. najljubša igrača, hrana, ...), postopoma pa to zmanjšujemo in kot kartico presenečenja postavljamo stvari, ki jih ima učenec manj rad oz. jih ne mara.

Učenca je najprej potrebno naučiti, kako naj uporablja svoj urnik. Urnik naj bo postavljen v višini učenčevih oči, tako da vidi, kaj naj naredi, kaj sledi končani aktivnosti oz. kaj se bo dogajalo tekom dneva. Najprimernejše je, da v začetnem delu uporabe urnika urnik uporabljamo za krajša obdobja oz. za določeno aktivnost, učno uro, polovico dneva ipd. in šele nato počasi prehajamo na daljša časovna obdobja (na tedenske urnike).

Običajno se vzporedno uporabljata dva tipa urnika:

1. Glavni splošni razredni urnik:

- vpliva na individualne urnike učencev,
- lahko služi kot tedenski razpored, razen za tiste dni, ko so planirani posebni dogodki,
- običajno je postavljen tako, da ga lahko vsi vidijo in koristijo.

2. Individualni urnik učencev

- Pomaga učencem razumeti splošni dnevni razpored.
- Lahko je oblikovan na najrazličnejše načine, a tako, da je individualno orientiran (primeren starosti, uravnoveženimi nalogami po vrsti in zahtevnosti).
- Vrste individualnih urnikov lahko variirajo od takšnih, ki jih učitelj spremlja, do tistih, kjer učenec sam spremlja urnik in zabeleži.

- Pomemben aspekt teh urnikov je, da so individualizirani, primerni, razumljivi za učence, za katere so v prvi vrsti narejeni.

✓ VIZUALNI PRIPOMOČKI

Jurišičeva (2011) priporoča, da najprej določimo vrsto vizualne podpore, da bo otrok uspešen doma, v šoli in v širšem okolju. Otroci z avtizmom potrebujejo različno raven vizualne podpore, ki je odvisna od njihovih potreb.

Izberemo obliko vizualne podpore, ki je v skladu z načinom simbolne predstavljalnosti (od manjših konkretnih predmetov do bolj abstraktnih simbolov, kot so pisna navodila). Če lahko otrok priredi predmet predmetu, ne pa slike predmetu, potem njegova vizualna podpora obsega predmete. Prepoznavanje simbolov razvijamo tako, da otroka poučujemo. Kadar je otrokova aktualna raven delovanja predmetna, uvajamo naslednjo raven predstavljalnosti in ga učimo prirediti fotografijo predmeta predmetu. Na podoben način poučujemo otroke na vseh ravneh predstavljalnosti (kretanja, predmet, fotografija, barvna fotografija, barvna risba, ikona, beseda, navodilo v stavku, ikona kretanja). Poleg oblike vizualne podpore izberemo tudi velikost (obseg same podpore in tudi velikost slike), lokacijo, tj. prostor za vizualno podporo (vizualni urnik na zidu, v kopalnici, prenosni urnik), barvo (za nekatere otroke so barve moteče, drugim olajšajo razločevanje).

Z vizualno podporo zagotavljamo časovno in prostorsko predvidljivost (kje in kdaj se nekaj dogaja) in tako otroku pomagamo razumeti začetek, trajanje in konec dejavnosti. Predvidljivost otrokom z avtizmom omogoča, da lažje razumejo okolje, ter zmanjšuje bojzani, ki so posledica negotovosti in presenečenj. Predvidljivost je za otroke z avtizmom odločilnega pomena pri vseh dejavnostih, ki obsegajo neko zaporedje pri izvajanju, ki ga sicer težje razumejo. Vizualna podpora tudi olajša prehode od ene dejavnosti k drugi, ki so pogosto povezani z vedenjskimi izbruhi.

Vizualna podpora otrokom omogoča pomoč v razvoju komunikacije. Komuniciranje je namreč le izmenjava univerzalno prepoznavnih simbolov (običajno so to besede). Cilj izmenjave je, da povzročimo določen učinek (npr. pritegnitev pozornosti, izmenjava informacije). Otrokom z avtizmom največ težav povzroča učenje komunikacijskega namena; ne razumejo namreč bistva komunikacije, ki se skriva v njenem namenu. Besede so le besede, slike so le slike in predmeti so le predmeti. Pomen teh simbolov v komunikaciji je cilj, ki se ga morajo naučiti posebej (Jurišič, 2011).

Učenci z avtizmom se večinoma bolje odzivajo na vizualne dražljaje kot na slušne (npr. na ustna navodila), zato je dobro, da v sami strukturi poučevanja in načrtovanja dela uporabljamo čim več **vizualnih pripomočkov t.i. okrepiteljev**.

Ti okrepitelji so:

- Različne kartice z znaki ali simboli, ki pomenijo določeno aktivnost (npr. znak stop oz. napis stop, slika deklice, ki se preoblači za športno vzgojo...).
- Peščene ure, štoparice ali samo oznaka na ročni stenski uri, kje mora biti kazalec, ko konča z delom. Primerne so za učence, ki imajo težave z dojemanjem časa, s tem koliko časa bo aktivnost trajala.
- Dvignjen palec, ko nekaj dobro opravi.
- Napisana navodila oz. pravila (bodi prijazen do drugih, sedi na stol...).
- Vedno je bolje, če učencu povemo, kaj naj naredi in ne česa naj ne dela. V nasprotnem primeru učenec ne bo vedel, kaj naj počne, če mu npr. ves čas govorimo: »Ne brcaj.« Učenec bo vedel, da ne sme brcati, vendar ne bo vedel, kako naj na drug način izrazi to, kar je želel izraziti z brcanjem.
- Vizualni pripomočki za iskanje pomoči.
- Učenci z MAS ne vedo, kako naj prosijo za pomoč. Najprej jih moramo direktno naučiti, da dvignejo roko.
- Uporaba zvezka, beležke, v katero napišejo težavo, s katero se soočijo, česa ne znajo, če jih kdo zafrkava... in jo nato odložijo stran. S tem na nek način težavo začasno odložijo stran. Beležko kasneje pregledajo in se o težavi pogovorijo z osebo, ki ji zaupajo (staršem, učiteljem, specialnim pedagogom,...) (Center društvo za avtizem, 2007).
- Uporaba interaktivne table.

3. EMPRIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Število otrok z motnjo avtističnega spektra (MAS) narašča tako v Sloveniji kot po svetu, pri čemer pa ne vemo natančno, kolikšen povečan delež gre na račun natančnejše diagnostike in kolikšen na dejansko povečanje števila otrok z MAS. Z vse večjim številom pa se hkrati pojavljajo vprašanja in dileme o ustreznosti izobraževalnih programov za otroke z MAS.

V Sloveniji so otroci z avtizmom, ki imajo normalne inteligentne sposobnosti, vključeni v redne programe vzgoje in izobraževanja in jim je program nekoliko prilagojen, medtem ko so otroci z blagimi motnjami v duševnem razvoju vključeni v prilagojene programe, otroci z MAS, ki imajo zmerno duševno motnjo, pa so v zavodih za usposabljanje, kjer jim je nudeno individualno učenje (Smerdelj, 1994).

Spodbujanje vključevanja otrok z MAS v redne šolske programe zahteva tudi ustrezno strokovno in didaktično znanje učiteljev, ki vključitev učenca z MAS naredijo smiselno in uspešno. V svoji diplomski nalogi me je zanimalo, kako so učitelji v rednih osnovnih šolah pripravljani na učenje otrok z MAS in na prepoznavanje njihovih potreb, glede na to, da ta skupina otrok ni bila poznana oz. da se danes vse več otrok z MAS vključuje v redne osnovne šole. Preko vprašalnika sem poskušala pridobiti informacije o tem, ali učitelji poznajo metode dela za učence z MAS, hkrati pa me je zanimalo njihovo mnenje glede možnosti za realizacijo strukturiranega učenja oz. kako oni ocenjujejo svojo strokovno-didaktično usposobljenost za delo po metodi strukturiranega učenja in v kolikšni meri menijo, da bi v razredu lahko zagotovili prilagoditve za uspešno strukturirano učenje.

Otroci z MAS so izjemno heterogena skupina otrok in zato zanje ni mogoče oblikovati enotnega programa vzgoje in izobraževanja. Glede vzrokov, ki do motnje privedejo, je še vedno veliko neznanega, pa vendar so si strokovnjaki enotni v tem, da je nesmiselno iskati en sam razlog, zaradi katerega se otrok znajde v središču te zapletene motnje. Pomembno je, da se vsi, ki nosijo odgovornost za delo na tem področju, povežejo in koordinirajo svoje aktivnosti, ključnega pomena pa je seveda tudi čim zgodnejše prepoznavanje in diagnosticiranje za posebno terapevtsko obravnavo in za posebne izobraževalne pristope v predšolskem in pozneje šolskem obdobju.

3.2 NAMEN IN CILJ RAZISKAVE

V diplomski nalogi bom raziskala, kakšna je uporaba teoretičnega znanja o splošnih učnih značilnostih in potrebah učencev z MAS v praksi, znotraj samega procesa poučevanja.

Oblikovala sem naslednje 3 cilje, ki sem jih kasneje razdelala na raziskovalna vprašanja:

- Ugotoviti, kakšna je usposobljenost učiteljev razrednega pouka za prepoznavanje in upoštevanje učnih značilnosti in potreb, ki jih pripisujemo otrokom z MAS.
- Ugotoviti, v kakšni meri učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti metod poučevanja za otroke z MAS.
- Ugotoviti, glede na oceno učiteljev razrednega pouka, kakšna je možnost realizacija elementov za strukturirano učenje (Pristop metode TEACCH-organizacija fizičnega okolja, strukturiranje časa, dostop do vedenjskih pripomočkov ipd.).

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glede na cilje raziskave sem postavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je usposobljenost učiteljev razrednega pouka za prepoznavanje in upoštevanje učnih značilnosti in potreb, ki jih pripisujemo otrokom z MAS?
- Kakšno je poznavanje in strokovna usposobljenost učiteljev RP na rednih osnovnih šolah za prepoznavanje učencev z motnjo avtističnega spektra?
- Ali učitelji razrednega pouka poznajo tipične značilnosti otrok z MAS?
- Ali so v javnih šolah učitelji razrednega pouka, v okviru rednega pouka, strokovno usposobljeni ustvariti specifične prilagoditve za učence z MAS, učencu olajšati sledenje pouku ter sprejemanju in razumevanju posredovanih informacij in tako doseči minimalne standarde (v okviru svoji zmožnosti) za čim bolj samostojno življenje in delo?
- V kakšni meri učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti metod poučevanja za otroke z MAS?
- Ali učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti strukturiranega učenja?
- Ali se učitelji razrednega pouka pri poučevanju učencev z MAS poslužujejo metode strukturiranega učenja?
- Na kakšen način učitelji razrednega pouka prilagodijo pouk učencem z MAS?

- Kakšna je, po oceni učiteljev, možnost realizacije elementov za strukturirano učenje (Pristop metode TEACCH-organizacija fizičnega okolja, strukturiranje časa, dostop do vedenjskih pripomočkov ipd.)?
- Na katerem področju prilagajanja pouka za učence z MAS imajo učitelji RP največ težav?
- Ali se učitelji čutijo dovolj strokovno usposobljene za realizacijo strukturiranega učenja?
- Ali je po mnenju učiteljev njihova šola ustrezno opremljena za izvajanje strukturiranega učenja?

3.3 METODOLOGIJA

3.3.1 VRSTA RAZISKAVE

Raziskava bo zasnovana na osnovi deskriptivne (opisne) metode, kjer bomo podatke zbirali s spraševanjem s pomočjo anketnega vprašalnika. Raziskava spada med kvantitativne metode.

3.3.2 VZOREC

V raziskavo je bilo vključenih 66 učiteljev razrednega pouka. Od tega jih 34 poučuje na OŠ v mestu in 32 na OŠ na podeželju.

Tabela 3: Število (f) strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na šolo v okolju

Šola v okolju		
	f	f (%)
Mestno okolje	34	51,5
Podeželsko okolje	32	48,5
Skupaj	66	100,0

3.3.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Postopek zbiranja podatkov za empirični del diplomskega dela je potekal na osnovi spraševanja s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil sestavljen izključno za raziskovalne namene.

3.3.4 ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV

Zbrane podatke frekvenčno prikazujemo v tabelah. Glede na raven spremenljivk (nominalna raven) smo za preizkušanje pomembnosti razlik med odgovori različnih skupin uporabili neparametrijsko metodo (χ^2 -preiskus).

3.3.5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.3.5.1 KAKŠNA JE USPOSOBLJENOST UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA ZA PREPOZNAVANJE IN UPOŠTEVANJE UČNIH ZNAČILNOSTI IN POTREB, KI JIH PRIPISUJEMO OTROKOM Z MAS?

Znotraj tega raziskovalnega vprašanja smo poskušali ugotoviti:

- a) Kakšno je poznavanje in strokovna usposobljenost učiteljev RP na rednih osnovnih šolah za prepoznavanje učencev z motnjo avtističnega spektra.
- b) Kako dobro oz. ali sploh učitelji razrednega pouka poznajo tipične značilnosti otrok z MAS.
- c) So v javnih šolah učitelji razrednega pouka, v okviru rednega pouka, strokovno usposobljeni ustvariti specifične prilagoditve za učence z MAS, učencu olajšati sledenje pouku ter sprejemanju in razumevanju posredovanih informacij in tako doseči minimalne standarde (v okviru svoji zmožnosti) za čim bolj samostojno življenje in delo.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo prišli do ugotovitev:

1. Izbrati trditve, za katere so menili, da so pravilne. Trditve so bile oblikovane tako, da so opisovale značilnosti oz. neznačilnosti, ki se pojavljajo oz. so del MAS.

Trditve so bile sledeče:

- a) MAS lahko nastane kot **posledica hladnih staršev in njihovega neustreznega vzgojnega pristopa.**

Tabela 4: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo, da MAS lahko nastane kot posledica hladnih staršev in njihovega neustreznega vzgojnega pristopa.

MAS-Hladni starši		
	f	f (%)
Da	4	6,1
Ne	62	93,9
Skupaj	66	100,0

Večina učiteljev, skoraj 94 %, se je strinjala, da MAS ni posledica hladnih staršev in njihovega neustreznega vedenjskega pristopa, čeprav sta ta dva dejavnika dolgo časa bila najpomembnejša vzroka za nastanek motnje, ki so jo zdravili s psihoterapijo otroka in staršev (Howlin idr., 1998). Večina strokovnjakov je zagovarjala stališče, da ima mati vpliv na pojav MAS pri otroku, vendar je to trditev v začetku 70-tih letih prejšnjega stoletja ovrgel Rimland, ki je prinesel nov pogled na etiologijo avtizma in vzroke iskal predvsem na biološkem področju (Jurišič, 1992).

- b) Pri osebah z MAS se pojavljajo izrazite težave **na enem izmed** naslednjih področij: komunikacije, socialne interakcije in domišljije oz. prilagodljivosti mišljenja.

Tabela 5: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da se pri osebah z MAS pojavljajo izrazite težave na enem izmed naslednjih področij: komunikacije, socialne interakcije in domišljije oz. prilagodljivosti mišljenja.

MAS-Težave na določenih področjih		
	f	f (%)
Da	56	84,8
Ne	10	15,2
Skupaj	66	100,0

Skoraj 85% učiteljev se strinja s trditvijo, kljub temu da le-ta ne drži. Znano je: »**Glavna področja**, pri katerih imajo vsi ljudje z avtizmom težave, se imenujejo na kratko "triada primanjkljajev".

Ta področja so:

- težave s socialno komunikacijo,
- težave s socialno interakcijo,
- težave na področju fleksibilnosti mišljenja«.

c) Otroci z MAS imajo v večini primerov težave z neverbalno komunikacijo-se izogibajo očesnemu stiku, ne kažejo s prstom, **interese, ki jih imajo, pa želijo vsiliti tudi drugim.**

Tabela 6: Število (f) in strukturiran odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da imajo otroci z MAS v večini primerov težave z neverbalno komunikacijo

MAS-Težave z neverbalno komunikacijo		
	f	f (%)
Da	47	71,2
Ne	19	28,8
Skupaj	66	100,0

Trditev je delno pravilna, saj drži, da imajo otroci z MAS v večini primerov težave z neverbalno komunikacijo, ne drži pa zadnji del trditve, da interese, ki jih imajo, želijo vsiliti tudi drugim. Otroci a avtizmom se v večini primerov najraje igrajo sami zase, opazujejo dogajanje od daleč in pristopijo, ko je motivacija dovolj velika, da premagajo »strah« in se vključijo v dejavnost. Učitelji so verjetno odgovarjali na osnovi prvega dela vprašanja, zadnji del pa nekoliko »pozabili«, zato je vsebnost pritrtilnih odgovorov kar 71,2 %.

- d) **Pri vsaki osebi z MAS lahko vsaj na enem področju prepoznamo nadpovprečne sposobnosti.**

Tabela 7: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da lahko pri vsaki osebi z MAS vsaj na enem področju prepoznamo nadpovprečne sposobnosti.

MAS-Nadpovprečne sposobnosti		
	f	f(%)
Da	35	53,8
Ne	30	46,2
Skupaj	66	100,0

Tukaj so učitelji odgovarjali zelo različno oz. je rezultat strinjanja in nestrinjanja, skoraj enak. Predvidevamo lahko, da je razlog za takšen izid prav dejstvo, da je za sposobnostmi posameznih oseb z MAS včasih potrebno »globoko kopati« in iskati, za kar pa je seveda potrebno imeti dobro znanje o motnji, ustrezen pristop, voljo, čas in dobro »oko« opazovalca in poslušalca. Učitelji, ki se niso strinjali s trditvijo, verjetno poznajo statistiko, ki pravi, da je visoko funkcionalni avtizem ali Aspergerjev sindrom oblika avtizma, kjer ima oseba manj težav z govorjenjem in je pogosto povprečno in nadpovprečno inteligentna (Kaj je Aspergerjev sindrom, 2011), vendar pa je pogostost takšne oblike avtizma le v 2.5 primerih na tisoč oseb z MAS.

- e) Osebe z MAS imajo **težave** na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi **»triada primanjkljajev«**.

Tabela 8: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo da imajo osebe z MAS težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primanjkljajev«

MAS-Triada primanjkljajev		
	f	f(%)
Da	21	31,8
Ne	45	68,2
Skupaj	66	100,0

Kar 45 učiteljev od 66 se s to trditvijo ne strinja. Predvidevam, da je razlog za takšen rezultat nepoznavanje terminologije oz. je učiteljem bolj poznano poimenovanje po posameznih področjih (težave na področju socialne interakcije, fleksibilnosti mišljenja in komunikacije).

Tabela 9: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da imajo osebe z MAS težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primanjkljajev« glede na starostno kategorijo.

		MAS-Triada primanjkljajev		Skupaj
		Da	Ne	
Starost- kategorije	od 20 do 30 let	4	18	22
	40 ali več	11	12	23
	Skupaj	15	30	45

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2=4,447$; $P=0,035$

Pri strinjanju oz. nestrinjanju s trditvijo, da imajo osebe z MAS težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primanjkljajev« glede na starostno kategorijo, obstaja statistično pomembna razlika ($P = 0,035$; $P < 0,05$).

Ko pogledamo tabelo, opazimo razlike med odgovori, ki so jih podajale osebe med 20 in 30 letom oz. osebe starejše od 40 let. Presenetljivo, kar 18 anketirancev, med 20 in 30 letom, ni izbralo te trditve kot pravilne. Pred primerjavo sem menila, da mlajše generacije bolje poznajo problematiko avtizma, da so o tem bolj osveščene in imajo v povezavi s tematiko več predznanja-vsaj teoretičnega. Starejša generacija v času svojega šolanja ni dobila toliko informacij glede MAS, prav tako še sama motnja ni bila tako poznana, a na osnovi rezultatov v tabeli lahko sklepamo, da verjetno ravno zaradi tega primanjkljaja, ki se ga zavedajo, samoiniciativno iščejo informacije, se udeležujejo seminarjev in se na kakršen koli drug način poskušajo izobraziti tudi v tej smeri.

f) **MAS je vseživljenjsko stanje:** otroci z MAS odrastejo in postanejo odrasli z MAS.

Tabela 10: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje z trditvijo da je MAS vseživljenjsko stanje: otroci z MAS odrastejo in postanejo odrasli z MAS.

MAS-Vseživljenjsko stanje		
	f	f (%)
Da	43	65,2
Ne	23	34,8
Skupaj	66	100,0

Trditev drži, osebe z MAS avtizma ne »prerastejo«, z odraščanjem se ta motnja le še bolj kaže, vendar pa jo s pravilnimi terapijami lahko omilimo. S trditvijo se je strinjalo 65,2 % učiteljev, medtem ko se jih 34,8 % ne strinja.

g) Osebe z MAS **nimajo sposobnosti empatije**, ker nimajo čustev in tako **ne morejo razviti normalnega odnosa z ostalimi »nevtističnimi« osebami.**

Tabela 11: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo, da osebe z MAS nimajo sposobnosti empatije, ker nimajo čustev in tako ne morejo razviti normalnega odnosa z ostalimi »nevtističnimi« osebami.

MAS-Nesposobnost empatije		
	f	f(%)
Da	14	21,2
Ne	52	78,8
Skupaj	66	100,0

Kar 78,8 % učiteljev se s to trditvijo ne strinja. Predvidevam, da vsi tisti, ki se ne strinjajo vedo, da osebe z MAS res da nimajo sposobnosti empatije, imajo pa čustva, ki jih ne znajo izraziti in zato težko razvijajo odnos oz. izpadajo v situacijah, ko je empatija potrebna, »čudni«, nesramni, nevzgojeni itd.

- h) MAS je **kompleksna pervazivna razvojna motnja** z nevrološko-biološko osnovo, ki se **pojavi v poznem otroštvu**

Tabela 12: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki se strinjajo s trditvijo da je MAS kompleksna pervazivna razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v poznem otroštvu.

MAS-Pervazivna motnja		
	f	f (%)
Da	9	13,6
Ne	57	86,4
Skupaj	66	100,0

Trditev je v prvem delu pravilna, v zadnjem delu, ko govori o pojavitvi MAS, pa ne, saj se prve značilnosti MAS pojavijo že v zgodnjem otroštvu. Učitelji se kar v 86,4 % niso strinjali s trditvijo.

2. Učitelji so zapisali tri značilnosti, za katere menijo, da najbolje opišejo otroka z MAS. Značilnosti sem kasneje razvrstila v 4 kategorije:

- a) *Značilnosti diagnostične triade primanjkljajev*

TEŽAVE NA PODROČJU SOCIALNE INTERAKCIJ	asocialni, težave na področju socialne interakcije, vključevanje v skupino
TEŽAVE NA PODROČJU KOMUNIKACIJE	slaba komunikacija, ne govori, enosmerna komunikacija
TEŽAVE NA PODROČJU FLEKSIBILNOSTI MIŠLJENJA	težave na področju fleksibilnosti mišljenja, nerazumevanje metafor, dobesedno razumevanje, nezmožnost empatije

Tabela 13: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Značilnosti diagnostične triade primanjkljajev.

Značilnosti diagnostične triade primanjkljajev		
	f	f(%)
Da	38	59,4
Ne	26	40,6
Skupaj	64	100,0

Več kot polovica učiteljev (59,4 %) je zapisala najmanj eno izmed značilnosti, ki pripada triadi primanjkljajev, vendar pa prav tako kar 40,6 % vprašanih ni izpostavilo vsaj ene značilnosti znotraj te kategorije, ki je bistvena pri prepoznavanju oseb z MAS.

b) Tipične značilnosti (pogoste pri otrocih z MAS, a ne nujne pri vseh diagnosticiranih z MAS)

Druga kategorija značilnosti obsega **tipične značilnosti**, ki so pogoste pri učencih z MAS, a ne nujne pri vseh diagnosticiranih z MAS. Vsaka oseba z avtizmom je individuum zase in vsak se na določene dražljaje, spodbude odziva po svoje.

želja po rutini
potreba po vizualni podpori
slab očesni stik
zaprtost, intravertnost, težave z izražanjem čustev
spremembe jih vznemirijo, strah pred novostmi
odsotnost, živijo v svojem svetu
agresivnost, avtoagresivnost
občutljivost na dražljaje iz okolja, potreba po dražljajih iz okolja, hrup, občutljivost na dotik
vztrajanje v istosti, ponavljanje istih stvari, navezovanje na iste stvari

na enem področju lahko izstopa
motivacija za delo je nizka
težave s prilagajanjem in upoštevanjem pravil, ozki interesi

Tabela 14: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti, umeščene v kategorijo: Tipične značilnosti.

Tipične značilnosti (pogoste pri otrocih z MAS, a ne nujne pri vseh diagnosticiranih z MAS)		
	f	f(%)
Da	49	76,6
Ne	15	23,4
Skupaj	64	100,0

Tipične značilnosti za otroka z MAS je zapisalo kar 76,6 % učiteljev, medtem ko jih 23,4 % ni izbralo značilnosti iz te kategorije. Predvidevam, da so značilnosti znotraj te kategorije med samimi učitelji razrednega pouka v povezavi z MAS večkrat uporabljene, slišane in predstavljajo delčke mozaika o MAS, ki jih učitelji poznajo. Predvidevam, da je izbor teh značilnosti posledica predvsem naključno pridobljenega znanja (npr: pogovor s sodelavcem, ki poučuje učenca z MAS; prispevek o MAS na televiziji...) in ne strokovno poglobljenega znanja.

c) Skupne značilnosti (značilnosti, ki se pojavijo tudi pri drugih boleznih, motnjah ali celo pri normalno razvijajočih se otrocih)

Skupne značilnosti zajemajo značilnosti, ki se same po sebi ne morejo opredeljevati kot značilnosti MAS, so pa lahko, poleg značilnosti iz 1. in 2. kategorije, tudi del MAS-a. Skupne značilnosti lahko najdemo tudi v razredu normalno se razvijajočih učencev, pri učencih z učnimi težavami in drugimi učenci s posebnimi potrebami. Te značilnosti ne zadostujejo pogojem za prepoznavanje in diagnosticiranje učencev z MAS.

red in mir
neprilagodljivi
hiperaktivnost
težave pri računanju
težave pri branju
težave v razmišljanju
slaba motorična spretnost
nezainteresiranost
trma
nemirnost
nezbranost
duševne motnje
svojevrstnost, drugačnost
težko za vzgajati
nepredvidljive reakcije
težave s pozornostjo, koncentracijo
hitri upad motivacije
»pretirana odkritost«
nesamostojnost
dober opazovalec

Tabela 15: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Skupne značilnosti.

Skupne značilnosti (značilnosti, ki se pojavijo tudi pri drugih boleznih, motnjah ali celo pri normalno razvijajočih se otrocih)		
	f	f (%)
Da	29	45,3
Ne	35	54,7
Skupaj	64	100,0

Med anketiranimi učitelji razrednega pouka, jih je kar 45,3 % zapisalo eno izmed skupnih značilnosti, ki naj bi po njihovem mnenja najbolj opisale otroka z MAS. 54,7 % jih značilnosti iz te kategorije ni izbralo.

d) Netipične značilnosti

Netipične značilnosti so značilnosti, ki so v nasprotju z značilnostmi oseb z MAS.

provokativni
fizična šibkost
tišina
bujna domišljija
dobra socialna zmožnost
dobro jezikovno področje
vsiljivost
čustvenost
zmanjšane sposobnosti na vseh področjih

Tabela 16: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki so zapisali značilnosti umeščene v kategorijo: Netipične značilnosti.

Netipične značilnosti (niso značilne za otroke z MAS)		
	f	f (%)
Da	8	12,5
Ne	56	87,5
Skupaj	64	100,0

Od 64 učiteljev, ki so odgovarjali, jih je le 8 izbralo značilnosti iz te kategorije. 56 jih značilnosti iz te kategorije ni izbralo

3.Vprašanje je zajemalo 6 trditev, ki opisujejo značilnosti učencev. Učitelji so obkrožali trditve, za katere so menili, da zajemajo značilnosti učenca z MAS.

Trditve:

a) Maja ima težave pri branju in pisanju- težko čitljiv rokopis, počasnost pri pisanju.

Tabela 17: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Maja ima težave pri branju in pisanju- težko čitljiv rokopis, počasnost pri pisanju.

Maja		
	f	f(%)
Da	11	16,7
Ne	55	83,3
Skupaj	66	100,0

Večina anketiranih učiteljev (83,3%) se strinja, da težave, ki jih ima Maja, ne opisujejo značilnosti učenca z MAS. Trditev opisuje značilnosti dispraksije, ki je definirana kot oškodovanost višjih kortikalnih procesov, ki vplivajo na načrtovanje in izvajanje naučenih, voljnih, namenskih gibov, ob normalno razvitih refleksih, moči, tonusu, koordinaciji in čutilih. Pogosto je povezana z motnjami zaznavanja, jezika in mišljenja, ter lahko povzroča težave pri

branju in pisanju - težko čitljiv rokopis, počasen pri pisanju, težave pri odgovarjanju na preprosta vprašanja, kljub poznavanju odgovora, težave pri izražanju - težave pri priklicu besed, slabše komunikacijske veščine. Vendar pa je potrebno poudariti, da je dispraksija pogosta pri otrocih z Aspergerjevim sindromom, ki se umešča med motnje avtističnega spektra.

b) Anja v igri z drugimi učenci ves čas vsiljuje svoja pravila. Če ni po njeno, prične z avtoagresivnim vedenjem.

Tabela 18: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Anja v igri z drugimi učenci ves čas vsiljuje svoja pravila. Če ni po njeno, prične z avtoagresivnim vedenjem.

Anja		
	f	f(%)
Da	36	54,5
Ne	30	45,5
Skupaj	66	100,0

Posledica težav, s katerimi se učenci z MAS lahko soočajo, je lahko tudi nesposobnost se igrati z drugimi ali razumeti pravila igre (Hannah, str.12), je pa res, da so velikokrat trdno odločeni početi, kar sami želijo in ne, kar jih prosimo oz. od njih zahtevamo. V našem primeru bi situacijo lahko razumeli tudi kot »visljevanje svojih pravil«, vendar sem mnenja, da Anja ne razmišlja o pravilih kot takšnih, temveč gre bolj za ugodje, ki ga doživlja, če bi se določeno igro šli drugače, na način, ki njej ustreza. Na osnovi tega bi lahko rekli, da te trditve ne moremo opredeliti s prav oz. narobe, kar je vidno tudi iz tabele, kjer je odstotek strinjanja in nestrinjanja skoraj enak.

c) Miha ima težave pri prepisovanju besedila s table

Tabela 19: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Miha ima težave pri prepisovanju besedila s table.

Miha		
	f	f (%)
Da	9	13,6
Ne	57	86,4
Skupaj	66	100,0

Težave, ki se lahko pojavijo tudi zaradi poslabšanega vida, slabe svetlobe v razredu itd. Učitelji se v 86,4 % strinjajo, da ta trditev ne kaže značilnosti otrok z avtizmom.

č) Sonja ima težave pri pisanju o izmišljenih likih ali pripovedovanju zgodb, ki ne izhajajo iz njene najljubše televizijske oddaje.

Tabela 20: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede strinjanja s trditvijo: Sonja ima težave pri pisanju o izmišljenih likih ali pripovedovanju zgodb, ki ne izhajajo iz njene najljubše televizijske oddaje.

Sonja		
	f	f(%)
Da	32	48,5
Ne	34	51,5
Skupaj	66	100,0

Situacija, ki nam jasno govori, da ima Sonja težave z domišljijo in prilagodljivostjo mišljenja, ki spada v t.i. »triado primankljajev«. Učitelji so tudi v tem primeru odgovarjali zelo izenačeno, saj se jih 48,5 % strinja, da trditev opisuje značilnost osebe z MAS in 51,5 %, da situacija ni pokazatelj značilnosti.

d) Blanka nima občutka za druge otroke. Kar želi vzame, ne da bi vprašala.

Tabela 21: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo: Blanka nima občutka za druge otroke. Kar želi vzame, ne da bi vprašala.

Blanka		
	f	f(%)
Da	36	54,5
Ne	30	45,5
Skupaj	66	100,0

Osebe z MAS imajo velikokrat težave z razumevanjem nenapisanih družbenih pravil, manjka pa jim tudi zavedanja drugih in tega, kako lahko na druge vplivajo s svojimi dejanji. V večini primerov počnejo določene stvari samo zato, da zadovoljijo svoje potrebe, medtem ko jih počutje soudeleženca ne zanima.

Učitelji ponovno niso popolnoma prepričani ali obstaja povezava med trditvijo in značilnostmi MAS. 54,5 % se strinja, da Blanka kaže značilnosti MAS, medtem ko jih 45,5% meni, da ne.

e) Marko razume besede dobesedno in včasih narobe razume povedano ali se zaradi povedanega počuti ogrožen.

Tabela 22: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na strinjanje s trditvijo: Marko razume besede dobesedno in včasih narobe razume povedano ali se zaradi povedanega počuti ogrožen.

Marko		
	f	f (%)
Da	46	69,7
Ne	20	30,3
Skupaj	66	100,0

Za osebe z MAS je značilen t.i. pikolovski način govorjenja, ki je zelo dobeseden in kaže na slabo razumevanje ali popolno nerazumevanje fraz in šal (Hannah, 2009), ob novostih se lahko počutijo ogrožene, spremembe jim lahko prinašajo fobije in strahove.

Učitelji se v 69,7 % strinjajo, da trditev opisuje osebo z MAS, 30,3 % pa se jih s tem ne strinja.

3.3.5.2 V KAKŠNI MERI UČITELJI RAZREDNEGA POUKA POZNAJO ZNAČILNOSTI METOD POUČEVANJA ZA OTROKE Z MAS ?

Znotraj raziskovalnega vprašanja smo poskušali ugotoviti:

- Ali učitelji razrednega pouka poznajo značilnosti strukturiranega učenja?
- Ali se učitelji razrednega pouka pri poučevanju učencev z MAS poslužujejo metode strukturiranega učenja?
- Na kakšen način učitelji razrednega pouka prilagodijo pouk učencem z MAS?

Vprašanja so bila:

1. Andrej je star 9 let in ima motnjo avtističnega spektra. Po začetku izvajanja dejavnosti lahko zelo kratek čas sedi pri miru in ko se naveliča, ne glede na dokončanost naloge, vstane in gre stran. Cilj je, da se Andrej usede na zahtevo in opravi kratko dejavnost. Na kakšen način bi poskušali doseči zastavljeni cilj?

*Ker je bilo vprašanje odprtega tipa so učitelji odgovarjali s svojimi besedami, kasneje sem odgovore razvrstila v **6 kategorij:***

- *motiviranje,*
- *verbalne spodbude,*
- *uporaba vizualnih pripomočkov,*
- *strukturirano poučevanje/enote strukturiranega poučevanja,*
- *gibalne naloge,*
- *drugo.*

- **Motiviranje** je kategorija, v katero spada: motivacija na začetku, med poučevanjem in motivacija ob koncu. Motivatorji so zelo raznoliki, prilagojeni vsakemu posamezniku, njihov cilj pa je ali pridobiti pozornost ali obdržati raven koncentracije oz. motivirati z nagrado, večinoma po koncu opravljene dejavnosti.

Motivatorji, ki so jih učitelji omenjali so:

- hrana,
- lutka,
- igra,
- »žetoniranje«,
- dejavnosti, ki jih ima učenec rad (npr. brisanje table, zalivanje rož...).

Tabela 23: Število (f) in strukturirani odstotki (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja, uporabili »prijeme« iz kategorije: Motiviranje.

Motiviranje		
	f	f(%)
Da	30	52,6
Ne	27	47,4
Skupaj	57	100,0

Za dosego zastavljenega cilja bi 52,6 % učiteljev uporabilo eno izmed motivacij, medtem ko se 47,4 % učiteljev motivacije ne bi posluževalo. Rezultat me je nekoliko presenetil, saj je motivacija eden izmed elementov učne ure, ki naj bi bil prisoten in nujen tudi pri poučevanju otrok z značilnim razvojem in je izjemnega pomena za vzpostavitev sodelujočega vzdušja, vzbujanja potrebe po pozornosti in želje po sodelovanju, kar je bistvo za nadaljnje delo. Menim, da imajo učitelji zdržke pri uporabi motivacij, saj ne vedo, če bodo znali izbrati pravo, če bo ustrezna, učencu zanimiva in se zaradi tega le-teh raje ne poslužujejo. Sama menim, da je včasih lažje najti ustreznega motivatorja za učenca z MAS kot učenca značilnega razvoja, saj so stvari, ki motivirajo otroke z MAS velikokrat preproste, na dosegu rok, lahko dosegljive, poceni...(brisanje table, vrtenje vrtavke, svetlikajoče/govoreče igrače, glasba...).

- **Verbalne spodbude** zajemajo kratka, jasna navodila; večkratna ponovitev navodil; pohvale itd.

Tabela 24: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Verbalne spodbude.

Verbalne spodbude		
	f	f (%)
Da	15	26,3
Ne	42	73,7
Skupaj	57	100,0

Večina učiteljev (73,7%) se za dosego cilja ne bi posluževalo verbalnih spodbud.

- **Uporaba vizualnih pripomočkov** je kategorija, ki zajema: uporabo organizacijskih kartonov s slikami, tabele s kvadrati, filmi, vizualnimi urniki, uporaba interaktivne table itd. Z vizualno podporo zagotavljamo časovno in prostorsko predvidljivost (kje in kdaj se nekaj dogaja) in tako otroku pomagamo razumeti začetek, trajanje in konec dejavnosti, poleg tega pa vizualna podpora otrokom omogoča pomoč v razvoju komunikacije.

Tabela 25: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Uporaba vizualnih pripomočkov.

Uporaba vizualnih pripomočkov		
	f	f(%)
Da	3	5,3
Ne	54	94,7
Skupaj	57	100,0

Med učitelji je, kljub številnim priporočili znotraj strokovne literature, ki obravnava MAS, uporaba vizualnih pripomočkov zelo majhna, saj bi se takšnega načina poučevanja lotilo le 5,3 % vprašanih, medtem ko jih 94,7 % vizualnih pripomočkov ne bi uporabila.

- **Kategorija strukturirano poučevanje oz. enote strukturiranega poučevanja** vključuje vse tiste »učne prijeme«, ki pripomorejo, da otrok točno ve, kaj je njegova naloga in kaj sledi, ko jo opravi, hkrati pa zmanjšuje strah ter izboljšuje pozornost in motivacijo. Otroci z MAS potrebujejo strukturirano življenje, okolje in poučevanje. Skoraj vsaka knjiga ali nasvet zanje omenja strukturo in obstaja tudi ogromno dokazov, da res pomaga (Whitaker, 2011).

Tabela 26: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Strukturirano poučevanje/enote strukturiranega poučevanja.

Strukturirano poučevanje/ enote strukturiranega poučevanja		
	f	f (%)
Da	10	17,5
Ne	47	82,5
Skupaj	57	100,0

Anketiranci bi se pri poučevanju oz. doseganju cilja le v 17,5 %, posluževali strukturiranega poučevanja oz. bi uporabili posamezno enoto strukturiranega poučevanja, medtem ko bi kar 82,5 % uporabilo drugačen način poučevanja.

- **Kategorija gibalne naloge** zajema predloge, ki vključujejo gibanje.

Učitelji so predlagali:

- naloge s postajami (med posameznimi nalogami spreminjaš pozicijo),
- učenje sedenja preko igre gibanja (znotraj igre ima možnost sedenja in gibanja),
- po padcu koncentracije sprehod,
- odmor s počitkom na gimnastični žogi.

Tabela 27: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorija: Gibalne naloge.

Gibalne naloge		
	f	f (%)
Da	8	14,0
Ne	49	86,0
Skupaj	57	100,0

Le 14 % učiteljev bi za dosego zastavljenega cilja uporabilo gibalne naloge.

- **Kategorija drugo**, zajema predloge, ki jih nisem mogla uvrstiti v nobeno od zgornjih kategorij, zajema pa :
 - učenca pustimo, da se sam vrne, ko čuti potrebo,
 - učenec sam izbere dejavnost,
 - ne vem,
 - ne poskušam ga doseči na vsak način,
 - pomoč prijatelja, sošolca, ki ga upošteva,
 - odprava motečih dejavnikov,
 - več pomoči pri dejavnostih,
 - individualizacija.

Tabela 28: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi za dosego zastavljenega cilja uporabili »prijeme« iz kategorije: Drugo.

Drugo		
	f	f (%)
Da	11	19,3
Ne	46	80,7
Skupaj	57	100,0

19,3 % učiteljev je poiskalo razloge za dosego cilja v kategoriji drugo. 80,7 % učiteljev te kategorije ni izbralo.

2. Urška se vedno igra sama in se ne zmeni za druge. Vaš cilj je, da se Urška vključi v interaktivne igre z odraslo osebo. Kaj bi storili?

a) Vsi učenci, skupaj z mano, bi se posedli okrog Urške in počeli enako kot Urška-bi jo posnemali.

Tabela 29: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za dosego zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Vsi učenci, skupaj z mano, bi se posedli okrog Urške in počeli enako kot Urška-bi jo posnemali.

Urška-posnemanje		
	f	f (%)
Da	8	12,1
Ne	58	87,9
Skupaj	66	100,0

b) Sedla bi poleg Urške in se vključila v to, kar počne ona.

Tabela 30: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za dosego zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Sedla bi poleg Urške in se vključila v to, kar počne ona.

Urška-vključevanje v igro		
	f	f (%)
Da	36	54,5
Ne	30	45,5
Skupaj	66	100,0

c) Vzela bi ji igračko in ji ponudila svojo, še prej pa ji pokazala, kako se z njo igra.

Tabela 31: Število (f %) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Vzela bi ji igračko in ji ponudila svojo, še prej pa ji pokazala kako se z njo igra.

Urška-nadomestna igrača		
	f	f (%)
Da	4	6,1
Ne	62	93,9
Skupaj	66	100,0

d) Poskušala bi vzpodbuditi Igro izmenjave (»Jaz sem na vrsti, ti si na vrsti«).

Tabela 32: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki bi se za doseg zastavljenega cilja, strinjali s trditvijo: Poskušala bi vzpodbuditi Igro izmenjave (»Jaz sem na vrsti, ti si na vrsti«).

Urška-igra izmenjave		
	f	f (%)
Da	46	69,7
Ne	20	30,3
Skupaj	66	100,0

Hannah (2009) priporoča, da bi se v takem primeru bilo smiselno uvesti poleg Urške in se vključiti v to, kar počne. Vse kar počne, lahko spremenimo v interaktivno igro, pri kateri se je treba izmenjavati. Če je navdušena nad glasbo, ji lahko požete o tem kar počne, ali jo posnemate. Šele ko Urška začne uživati v igri, spodbudite drugega otroka, da se pridruži, nikakor pa ni priporočljivo, da se vsi učenci naenkrat vključijo v igro.

Urška verjetno ne bo sposobna sedeti s skupino, čeprav bo to morda storil s pomočjo odrasle osebe. Smiselno bi bilo uvesti strukturirano delovno uro in podaljševanje časa, ko Urška dela z odraslo osebo v svojem delovnem prostoru.

3. Uporabljate oz. bi uporabljali za poučevanje učenca z MAS posebne ukrepe, strategije poučevanja?

Odgovor na to vprašanje je bil sestavljen iz dveh delov. V prvem delu so anketiranci obkrožili DA oz. NE in nato podali še svojo utemeljitev.

Tabela 33:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo (bi uporabljali) posebne ukrepe, strategije poučevanja.

Uporaba posebnih ukrepov, strategij in metod poučevanja		
	f	f (%)
Da	59	90,8
Ne	6	9,2
Skupaj	65	100,0

Anketiranci so kar v 90,8 % odgovarjali pritrdilno, kar pomeni da uporabljajo oz. bi uporabljali posebne ukrepe, strategije in metode poučevanja pri učencih z MAS. Vendar, če primerjamo rezultate iz konkretnega primera Andreja (Tabela 24), lahko vidimo, da bi takšen način poučevanja uporabljajo le 17,5 % vprašanih. Razloge za takšna odstopanja pripisujem, po mojem mnenju, še vedno ogromni razliki med teorijo in prakso. Zavedanja o tem, da je pri učencih z MAS potreben drugačen pristop dela je, navkljub teoretičnemu znanju, še vedno malo oz. premalo.

V primeru, ko so anketiranci v prvem delu odgovarjali pritrdilno - DA, sem kasneje njihove utemeljitve razvrstila v 3 kategorije:

- uporaba posebnih oblik poučevanja,
 - metode splošne dobre poučevalne prakse,
 - metode, ukrepi prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP, ne le učencev z MAS.
- V kategorijo **uporabe posebnih oblik poučevanja** sem razvrstila utemeljitve učiteljev, ki so povezane s strukturiranim poučevanjem.

Odgovori, ki so jih učitelji podajali so:

- uporaba vizualnih pripomočkov (vizualni urniki, delo s slikovnim materialom, slikanice, animirani filmi, vedenjske kartice, konkretni materiali...),
- posebna prilagoditev prostora (delovni kotiček nekoliko izoliran od ostalih, tematski kotiček; učenec sedi v bližini učitelja), metod (učenje rutin), oblik dela...,
- delo po principu ABA, PECS, TEACCH,

- učenje s pomočjo računalniškega programa za avtizem,
- motiviranje(»žetoniranje«, motivacijske naloge...).

Tabela 34:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo(bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Posebne oblike poučevanja.

Uporaba posebnih oblik poučevanje		
	f	f (%)
Da	15	26,8
Ne	41	73,2
Skupaj	56	100,0

Posebni oblike poučevanja bi se posluževalo le 26,8 % učitelje, kar je ponovno nasprotno rezultatom iz tabele 32, kjer je skoraj 91 % učiteljev zatrdilo, da uporablja oz. bi uporabljajo posebne oblike, strategije in metode za poučevanje učenca z MAS. Tudi na osnovi teh dveh vprašanj lahko vidimo, da teoretično znanje prevladuje nad prakso. Ko so učitelji morali zapisati konkretne primere strategij in ukrepov, ki jih uporabljajo, so bili bistveno manj prepričljivi o ustreznosti metod in jih tudi niso zapisali oz. so zapisali metode druge kategorije

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2= 4,011$; $P =0,045$

Med učitelji, ki bi pri poučevanju učenca z MAS uporabljali posebne oblike poučevanja, glede na starostno kategorijo, obstajajo statistično pomembne razlike ($P = 0,011$; $P <0,05$).

Tabela 35: Uporaba posebnih oblik poučevanja glede na starostne kategorije.

		Uporaba posebnih oblik poučevanja		Skupaj
		Da	Ne	
Starost- Kategorije	od 20 do 30 let	9	10	19
	40 ali več	4	18	22
Skupaj		13	28	41

9 učiteljev v kategoriji od 20 do 30 let bi se posluževalo uporabe posebnih oblik poučevanja, medtem ko bi se v kategoriji 40 ali več takšnega načina poučevanja posluževali le štirje od dvaindvajsetih vprašanih oz. se jih takšnega načina ne bi posluževalo kar 18.

Rezultati so se mi sprva zdeli smiselni, saj menim, da imajo mlajše generacije več volje, elana za uvajanje novosti, sprememb, da vidijo v tem izziv in ne le več dela, da so jim posebne oblike poučevanja nekoliko bližje, saj se vse več o tem govori tudi v času izobraževanja, vse več poudarka je na individualizaciji, posamezniku, izhajanju iz posameznikov, medtem ko učitelji »stare šole« peljejo svoj koncept poučevanja že nekaj časa, ga vidijo kot edinstvenega, najbolj učinkovitega in niso najbolj naklonjeni spremembam, ki bi seveda prinašale dodatno poglobljanje znanja, pridobivanje novega, hkrati pa bi bila ogrožena njihova »eksistenca poučevanja«.

A vendar moja opažanja niso v skladu s tem, kar pravijo raziskave oz. modeli poklicnega razvoja učiteljev (Tabela 36).

Tabela 36: Model poklicnega razvoja po Berlinerju (1989 in 1992), Sheckley in Allen (1991) in Dreyfusu (Elliott, 1991).

Raven (stopnja) usposobljenosti	1. Zaznavanje situacije 2. Celostna ocena situacije 3. Odločitev za akcijo	Usmerjenost	Ravnanje	Proces učenja
1. Učitelj novinec	1. nesituac. zaznavanje 2. analitična ocena 3. racionalna odločitev	Razumevanje temeljnih <i>pravil</i> in postopkov.	Pri ravnanju in odločanju togo upošteva pravila. Ni še občutljiv na kontekst tdogajanja.	90 % sprejemanja, 10 % preoblikovanja
2. Učitelj začetnik	1. situacijsko zaznavanje 2. analitična ocena 3. racionalna odločitev	Usmerjenost v <i>kontekst</i> . Razvijanje celostnega ravnjanja.	Od pravil k situaciji. Pri odločanju in ravnanju že upošteva situacijo (kontekst dogajanja).	70 % sprejemanja 30 % preoblikovanja

3. Usposobljeni učitelj (praktik)	1. situacijsko zaznavanje 2. analitična ocena. 3. racionalna odločitev	Razvijanje splošnih <i>principov</i> (posploševanje).	Od situacije k načrtu. Pri odločanju in ravnanju ga vodi plošni načrt.	50 % sprejemanja, 50 % preoblikovanja
4. Uspešni učitelj (strokovnjak)	1. situacijsko zaznavanje, 2. intuitivna ocena. 3. racionalna odločitev	Povezovanje izkušenj v enovit <i>scenarij</i> .	Od načrta k intuiciji. Pri odločanju in ravnanju ga usmerja intuicija.	30 % sprejemanja 70 % preoblikovanja
5. Ekspert	1. situacijsko zaznavanje 2. intuitivna ocean 3. intuitivna odločitev	Oblikovanje predelane in <i>požlahtnjenje intuicije</i> .	Akcija in situacija pomenita enako.	10 % sprejemanja, 90 % preoblikovanja

Učitelje prve kategorije (od 20 do 30 let) bi lahko uvrstili v prve tri faze sheme, ko učitelji pri uvajanju novosti raje posegajo po preizkušenih metodah, saj se bojijo neuspeha in težav, ki bi jih lahko prinesle. Seveda sprejemajo tudi novosti, vendar želijo ob tem imeti vse potrebne pripomočke in navodila. Medtem ko učitelji med 40-45 letom, ki imajo za seboj približno polovico delovne dobe, začnejo ponovno razmišljati o svojem delu. V tem obdobju se pojavi tudi izgorelost, saj učitelj pri svojem delu porabi veliko energije, a vendar se mnogo učiteljev odpre novostim, ki jih prinašajo dodatna izobraževanja, uporaba novih metod... Na ta način se rešijo rutine, v katero so nevede zapadli med poklicno potjo. Ponovno odkrijejo učence kot otroke in njihova pedagoška stališča se ponovno približajo idealnim stališčem. (Razdevšek-Pučko, 1990).

- Kategorija **metode splošne dobre poučevalne prakse** vsebujeelemente poučevanja, ki predstavljajo temelje poučevanja, ne le za OPP, temveč za vse otroke znotraj šolskega sistema.

Elementi so:

- kratka, jasna navodila,
- pridobitev pozornosti,

- igranje socialnih iger,
- spodbujanje močnih področij,
- prepletanje različnih dejavnosti,
- diferenciacija,
- učenje strategij,
- potrpežljivost,
- brainstorming,
- piktogram,
- dajanje občutka zaupanje v njegove sposobnosti,
- postopnost,
- odmori,
- vztrajanje da do konca opravi svoje delo,
- učenje s preizkušnjami,
- doslednost,
- gibanje,
- spoštovanje otrokove osebnosti,
- dajanje občutka sprejemanja učenca takšnega, kot je.

Tabela 37:Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo(bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Metode splošne dobre poučevalne prakse.

Metode splošne dobre poučevalne prakse		
	f	f (%)
Da	25	44,6
Ne	31	55,4
Skupaj	56	100,0

- Kategorija **metode, ukrepi, prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS** vsebuje naslednje elemente:
 - individualizacija, individualizirani programi,
 - podaljšan čas reševanja nalog,
 - prilagajanje otrokovim sposobnostim, počutju, situaciji, prilagajanje učnih listov,

- sodelovanje s specialno pedagoginjo,
- vključevanje gibanja.

Tabela 38: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki (bi) pri poučevanju učenca z MAS uporabljajo (bi uporabljali) strategije in metode iz kategorije: Metode, ukrepi, prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS.

Metode, ukrepi, prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS		
	f	f (%)
Da	15	26,8
Ne	41	73,2
Skupaj	56	100,0

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2= 6,532$; $P =0,011$

Med učitelji, ki bi uporabljali metode, ukrepe, prilagoditve pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS, glede na šolo v okolju, obstaja statistično pomembna razlik ($P = 0,011$; $P < 0,05$).

Tabela 39: Uporaba metod, ukrepov in prilagoditev pomembnih oz. nujnih za večino OPP in ne le učence z MAS, glede na šolo v okolju.

		Metode, ukrepi, prilagoditve, pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS		Skupaj
		Da	Ne	
Šola v okolju	Mestno okolje	3	24	27
	Podeželsko okolje	12	17	29
Skupaj		15	41	56

Ko smo primerjali naše rezultate glede na šolski okoliš, v katerem so bile ankete narejene, so se pojavile razlike pri vprašanju uporabe strategij, metod, ukrepov pri delu z učenci z MAS le v podkategoriji: Metode, ukrepi, prilagoditve, pomembne oz. nujne za večino OPP in ne le učence z MAS. Znotraj te kategorije se je pojavilo večje število anketirancev iz podeželskega

okolja (12), medtem ko se v mestnem okolju takšnega načina poučevanja poslužujejo le trije izmed štiriindvajsetih anketiranih.

Rezultat bi lahko bil povezan s tem, da je število tistih, ki še niso imelo izkušnje z poučevanjem učenca za MAS, na podeželskih šolah večje in tako v manjši meri poznajo učinkovite pristope za poučevanje in bi se raje posluževali že poznanih, splošnih oblik s katerimi načeloma ne tvegaš, da bi učenci nazadovali, tvegaš pa, na žalost, da bi napredovali.

V primeru, ko so anketiranci v prvem delu odgovarjali nikalno - NE, sem kasneje njihove utemeljitve razvrstila v 2 kategoriji:

- neizkušnost, nepoznavanje strategij,
 - strah pred zmanjšanjem kvalitete pouka.
- Kategorija **neizkušnost, nepoznavanje strategij** vsebuje:
 - nepoznavanje strategij,
 - še nisem poučevala učenca z MAS,
 - premalo izkušenj.

Tabela 40: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pri poučevanju učenca z MAS ne uporabljajo (ne bi uporabljali) strategij in metod zaradi: Neizkušnosti in nepoznavanja strategij.

Neizkušnost, nepoznavanje strategij		
	f	f (%)
Da	11	19,6
Ne	45	80,4
Skupaj	56	100,0

Večina učiteljev, 80,4 % ne vidi razlogov za neuporabo posebnih strategij in metod v svoji neizkušnosti oz. nepoznavanju.

- Kategorija **strah pred zmanjšanjem kvalitete pouka** vsebuje:
 - učitelj se ne more individualno ukvarjati s takimi otroki, če želi ostalim zagotoviti kvalitetno poučevanje,
 - učenca bi raje prepustil mobilni defektologinji,

- učenca ne bi preveč oddaljevali od pouka, saj gre za modno muho sodobnosti in neprimerno vzgojo.

Tabela 41: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pri poučevanju učenca z MAS ne uporabljajo (ne bi uporabljali) strategij in metod zaradi: Strahu pred zmanjšanjem kvalitete pouka.

Strah pred zmanjšanjem kvalitete pouka		
	f	f (%)
Da	2	3,6
Ne	54	96,4
Skupaj	56	100,0

Kar 96,3 % učiteljev ne vidi razlogov, za neuporabo posebnih strategij in metod dela pri poučevanju učenca z MAS, v strahu pred zmanjšanjem kvalitete dela.

4.V tabeli so predstavljeni elementi, ki so priporočljivi ali ne, za učinkovito delo z učencem z MAS. Prosim Vas, da označite, kako priporočljivi se vam zdijo ti elementi; pri čemer ocena 4 pomeni - zelo priporočljivo, 3 - priporočljivo, 2- ni priporočljivo, 1 – sploh ni priporočljivo.

Tabela 42: Priporočljivost uporabe posameznih elementov za poučevanje učenca z MAS

Stopnja pomembnosti Elementi (organizacija dela, metode poučevanja...)	4 Zelo priporočljivo	3 Priporočljivo	2 Ni priporočljivo	1 Sploh ni priporočljivo
delo v skupinah				
individualni pristop				
podrobna razlaga				

vizualni pripomočki				
frontalno delo				
strukturirano učenje				
Rutina				
sodelovalno učenje				
izoliranost od ostalih učencev				
specifična prostorska razdelitev razreda (delovni, igralni kotiček..)				
izkušnjaško učenje				
čim večja raznolikost poučevanja (metode, oblike dela,...)				
učenje s posnemanjem				
učenje s pomočjo domišljajske igre				
učenje na osnovi konkretnih primerov				

jasen, enostaven, nedvoumen jezik				
pohvala, nagrada ob uspešno opravljeni nalogi				
učenje iz splošnega na posamezno				
učenje iz posameznega na splošno				
uporaba motivatorjev				
razdelitev nalog na več korakov				
čim manj verbalne komunikacije				
individualizirani urnik				
pritegnitev pozornosti učenca pred pričetkom dela				

Tabela je vsebovala dejavnosti za katere učitelji menijo, da so priporočljive oz. niso priporočljive pri poučevanju učenca z MAS. Izmed vseh bom izpostavila le nekatere, ki izstopajo oz. privedejo do dvomov o pravilnosti le-teh.

✓ Podrobna razlaga

Nekateri otroci z MAS ne govorijo. Tisti, ki pa govorijo, pogosto ne morejo jasno povedati, kaj želijo oz. potrebujejo. Velike težave imajo tudi z razumevanjem povedanega –pogosto se

oseba z MAS sploh ne zaveda, da govorimo z njo, ne razume povedanega zaradi zahtevnega jezika. Druge komunikacijske težave pa lahko nastanejo zaradi težav socialnega razumevanja, posebnih interesov itd.

Zaradi vseh navedenih težav je treba govor/ komunikacijo pri učenju otrok z avtizmom prilagoditi in:

- spodbujati očesni stik,
- razumeti in prepoznavati poimenovane stvari, uporabljati vizualna sredstva,
- uporabljati zahtevo, prošnjo,
- poenostaviti, skrajšati jezik,
- uporabljati preproste, jasne besede,
- kratka, enostavna, jasna navodila.

Tabela 43: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe podrobne razlage pri poučevanju učenca z MAS.

Podrobna razlaga		
	f	f(%)
Sploh ni priporočljivo	2	3,0
Ni priporočljivo	16	24,2
Priporočljivo	24	36,4
Zelo priporočljivo	24	36,4
Skupaj	66	100,0

*Učitelji so v 72,8 % prepričani, da je podrobna razlaga pri poučevanju učencev z MAS priporočljiva oz. zelo priporočljiva. Sussman (1999) pa navaja: »Z besedami **skopari** in jih **poudari**, govori **počasi** in z gesto **pokaži**.«*

✓ **Izoliranost**

Pri vprašanju izoliranosti se velikokrat pojavijo dvomi, saj na eni strani z izoliranostjo zaviramo napredek učenca z MAS na področju socialne interakcije, po drugi strani pa učencem z MAS, za večjo učinkovitost pri šolskem delu, izolacija pomaga. Z »odmaknjenostjo« učenca lahko reduciramo moteče dražljaje, zmanjšamo stres in

anksioznost in tako pridobimo usmerjeno pozornost tja, kamor želimo, npr. naloga za mizo. Menim da delo v izoliranem prostoru ni slabo, je pa pomembno, da sčasoma tega učenca postopno vključujemo tudi v skupino oz. delo z ostalimi učenci, saj tako ne zanemarimo socialnih stikov in interakcije z ostalimi učenci, na takšen način pa se postopno lahko tudi nekoliko oddaljemo od rutine.

Tabela 44: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe izoliranosti pri poučevanju učenca z MAS.

Izoliranost		
	f	f (%)
Sploh ni priporočljivo	21	31,8
Ni priporočljivo	29	43,9
Priporočljivo	11	16,7
Zelo priporočljivo	5	7,6
Skupaj	66	100,0

Kar 75,7 % učiteljev je mnenja da izolacija ni oz. sploh ni priporočljiva pri poučevanju učencev z MAS, kar pripisujem temu, da že beseda sama, v povezavi s katerokoli tematiko, nima »pozitivnega predznaka«, hkrati pa je to pokazatelj slabega poznavanja dela z učenci z MAS. Večina literature govori o strukturiranosti prostora na posamezne koticke, ki do neke mere predstavljajo »osamitev« oz. izolacijo in znotraj katerih je učinkovitost učencev z MAS večja.

✓ **Rutina**

"Realnost je za osebo z avtizmom zmedena, interaktivna množica dogodkov, ljudi, krajev, zvokov in podob. Zdi se, da nič nima jasnih mej, reda ali pomena. Oseba z avtizmom velik del življenja skuša ugotoviti vzorec za vsako stvar. Ustaljene rutine, ure, posebne rutine in rituali prinašajo red v neznosno kaotično življenje. Poizkušanje ohraniti vse tako, kot je, zmanjša nekatere strahove" (Jolliffe, 1992 in Howlin, 1998:201-202).

Raziskava ustreznih odzivov na ta vedenja je pokazala, da je postopno spreminjanje najbolj učinkovit način (Howlin, 1998). To pomeni, da zmanjšanje pojavljanja, ponavljajočih se vedenj dosežete s počasnim vpeljevanjem majhnih sprememb. Obsesije, ponavljajoča se

vedenja in rutine imajo zelo pomembno vlogo v življenju oseb z avtizmom, pogosto jim pomagajo nadzirati ravni vznemirjenosti in pridobiti nadzor nad kaotičnim svetom, ki jih bega. Torej vedno bi morali biti osredotočeni na razvoj alternativnih spretnosti, da bi posamezniku pomagali uravnavati ravni stresa in se bolje soočati z okoljem. Postopno, a nenehno zmanjšanje pojavljanja vedenj se najbolje doseže z razumevanjem vloge, ki jo vedenje lahko ima za posameznika, in z razvijanjem posredovanja, ki to obravnava.

Tabela 45: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe rutine pri poučevanju učenca z MA

Rutina		
	f	f (%)
Sploh ni priporočljivo	2	3,1
Ni priporočljivo	6	9,2
Priporočljivo	16	24,6
Zelo priporočljivo	41	63,1
Skupaj	65	100,0

87,7 % učiteljev je mnenja, da je rutina priporočljiva oz. zelo priporočljiva pri poučevanju učenca z MAS, zelo zanimiv podatek pa se kaže v naslednji tabeli, ki je na nek način nasprotje zgornji, rezultati pa kažejo, da se tudi tu kar 70,8 % učiteljev strinja s tem, da je tudi raznolikost poučevanja primerna oblika poučevanja za učenca z MAS. Dve trditvi, ki sta si kontradiktorni, sta »poželi« isti rezultat. Zakaj je prišlo do takšnih rezultatov, ne znam pojasniti.

✓ **Učenje s posnemanjem**

Otroci se učijo novih veščin s posnemanjem drugih, kar je za veliko otrok z MAS zelo težko. Lahko se naučijo posnemati stvari, ki jih navdušujejo, kot na primer, najljubši prizor iz risanke, ali nenavadne stvari, ki so pritegnile njihovo pozornost. Po drugi strani pa imajo težave s posnemanjem jezika, igre in veščin socialne interakcije. Težav se je treba zavedati. Če otrok ne zna posnemati, posnemanja ni primerno uporabljali kot učno pomoč. Nekateri otroci z MAS pa svoje vrstnike posnemajo zelo natančno. Kljub temu ne razumejo, kaj posnemajo, zato še vedno potrebujejo pomoč, da njihova dejanja dobijo pomen (Hannah, 2009).

Tabela 46: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe učenja s posnemanjem pri poučevanju učenca z MAS.

Učenje s posnemanjem		
	f	f (%)
Ni priporočljivo	4	6,2
Priporočljivo	40	61,5
Zelo priporočljivo	21	32,3
Skupaj	65	100,0

Večinski delež anketiranih učiteljev (93,8%) je mnenja, da je učenje s posnemanjem priporočljivo oz. zelo priporočljivo, čeprav v veliko primerih učenci z MAS imitacije niso sposobni oz. imitirajo le stvari, ki so jim v interesu in jih navdušujejo. Učenje s pomočjo posnemanja je zelo dobrodošlo, vendar bolj priporočljivo za otroke z značilnim razvojem kot otroke z MAS.

✓ Učenje s pomočjo domišljjske igre

Diagnostični kriteriji za avtistično motnjo Ameriške psihiatrične zveze DSM-IV iz leta 1994 vključujejo odsotnost raznolike, spontane domišljjske igre ali družbeno posnemovalne igre, ki je značilna za določeno stopnjo razvoja kot eden od pokazateljev avtizma. Vprašalnik o avtizmu pri malčkih – CHAT (Baron-Cohen in ost., 2000) je test, ki temelji na predpostavki, da otroci, ki ne izkazujejo znakov skupne pozornosti (angl. jointattention) in igre pretvarjanja do starosti 18 mesecev, spadajo v rizično skupino, ki ji lahko kasneje diagnosticirajo avtizem. Vprašalnik zastavlja več vprašanj o igri, od katerih je eno: «Se vaš otrok kdaj pretvarja, na primer, da kuha čaj in pri tem uporablja plastično skodelico, ali se zna pretvarjati glede česa podobnega?» Splošni zdravnik/negovalec na domu bo tudi opazoval otroka, da se prepriča, ali je ta sposoben izvršiti določeno nalogo. Če ni, in če drugih vprašanj/nalog ni ustrezno izpolnil, lahko otroka uvrstimo v rizično skupino za avtizem.

Strnjeno bi lahko torej rekli, da je igra otrok z avtizmom osiromašena. Kot domneva Sherratt (1999), izhajajo težave, ki jih imajo otroci z avtizmom pri igri pretvarjanja iz težav, ki jih imajo tako s tekočo organizacijo miselnih procesov kot tudi s sporočanjem teh misli drugim. Nadalje lahko motnje pri igri otrok z avtizmom neposredno vodijo do motenj v vseh aspektih

razvoja (Jordan in Libby, 1997), čeprav je možno, da nefleksibilnost miselnih procesov povzroča težave pri igri kot tudi moten razvoj drugih spretnosti (Sherratt, 2001a). Sherratt in Peter (2002) pišeta, da lahko učenje otrok z avtizmom, kako naj se igrajo, pripelje do bolj tekočih miselnih procesov in zmanjša konceptualno razdrobljenost. Zlasti če igre učimo otroke, ko so še majhni, jim lahko te pomagajo, da se znebijo ponavljajočih se in togih vedenjskih vzorcev ter spodbudijo razvoj komunikacije.

Tabela 47: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev glede na stopnjo priporočljivosti uporabe učenja s pomočjo domišljajske igre pri poučevanju učenca z MAS.

Učenje s pomočjo domišljajske igre		
	f	f (%)
Sploh ni priporočljivo	6	9,2
Ni priporočljivo	13	20,0
Priporočljivo	31	47,7
Zelo priporočljivo	15	23,1
Skupaj	65	100,0

Večina otrok z MAS ne razvije domišljajske igre (se naučijo enostavnih sekvenc – oblačenje, hranjenje punčke), igrajo se realistično (preprosto manipulirajo s predmeti), igra je stereotipna, ponavljajoča (odpiranje/zapiranje, vrtenje, zlaganje v vrsto – daje občutek varnosti). Glede na predstavljeno, poučevanje s pomočjo domišljajske igre, ni dobra izbira, kljub temu pa se s tem ne strinja kar 70,8 % anketirancev.

5. Kaj, po vašem mnenju, pomeni, strukturirano poučevanje učenca?

Na osnovi podanih odgovorov sem ponovno oblikovala kategorije:

- prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela,
- navajanje posameznih enot strukturiranega poučevanja,
- splošna načela dobre poučevalne prakse,
- drugo.

- Kategorija **Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela** vsebuje:
 - koticiki za posamezne dejavnosti,
 - urniki kdaj začeti, končati,
 - učenje in držanje rutine,
 - osvajanje snovi po manjših korakih s pomočjo izkustvenega učenja, sodelovanja v pogovoru, poslušanja,
 - načrtovanje dela je strukturirano po majhnih sklopih in etapnih ciljih po vnaprej pripravljeni strukturi oz. s prilagoditvami.

Tabela 48: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela.

Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela		
	f	f(%)
Da	22	38,6
Ne	35	61,4
Skupaj	57	100,0

Delež učiteljev, ki so ustrezno opisali pomen strukturiranega poučevanja je bil 38,6 %. Vsi ostali (61,4 %), strukturirano poučevanje niso ustrezno opisali.

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 10,566$; $P = 0,01$

Pri uporabi prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela, **glede na starostno kategorijo**, prihaja do statistično pomembne razlike ($P = 0,01$, $P < 0,05$).

Tabela 49: Uporaba prilagoditev na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela glede na starostne kategorije.

		Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela		Skupaj
		Da	Ne	
Starost-kategorije	od 20 do 30 let	14	7	21
	40 ali več	3	16	19
Skupaj		17	23	40

Med tistimi, ki so pravilno pojasnili, kaj strukturiran način poučevanja pomeni, je prevladovala mlajša starostna kategorija. Od 21 anketiranih znotraj te skupine jih je v svoji razlagi kar 14 povzelo bistvo strukturiranega poučevanja, medtem ko so v drugi starostni skupini bili le trije, ki so dojeli bistvo strukturiranega poučevanja. Rezultate ponovno pripisujem temu, da starejša generacija v svojem času šolanja ni dobivala posebnih informacij glede dela z otroki z MAS in ker v večini primerov anketirani učitelji še niso poučevali učenca z MAS, tega znanja niti še niso potrebovali in ga zato tudi niso iskali. Število izobraževanj na tematiko avtizma še vedno ni veliko oz. je v večini primerov samoplačniško, kar ponovno postavlja oviro za pridobitev konkretnih napotkov in informacij za poučevanje učencev z MAS.

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 9,548$; $P = 0,023$

Pri prilagoditvah na področju organizacije, prostora, časa, metod in oblik dela, **glede na delovno dobo**, prihaja do statistično pomembnih razlik ($P = 0,023$, $P < 0,05$).

Tabela 50: Definicija strukturiranega učenja kot prilagoditev na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela glede na delovno dobo

		Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela		Skupaj
		Da	Ne	
Delovna doba	Manj kot 5 let	15	10	25
	5-10 let	3	6	9
	10-20 let	1	8	9
	Več kot 20 let	3	11	14
Skupaj		22	35	57

Prav tako kot v predhodni tabeli (Tabela 42), tudi tukaj opazimo, da so učitelji, ki imajo najmanj delovne dobe (manj kot 5 let), najboljše interpretirali izraz strukturirano poučevanje. Tudi v tem primeru menim, da je razlog za te rezultate še vedno »sveže« znanje iz fakultete, kjer se strukturiran način poučevanja bistveno več omenja (še vedno premalo) kot včasih in je zato teoretično znanje boljše.

- Kategorija **Navajanje posameznih enot strukturiranega poučevanja** vsebuje:
 - nagrajevanje,
 - poučevanje, prilagojeno posamezniku na osnovi njegovega znanja, sposobnosti,
 - osvajanje, dojemanje ob vizualno strukturiranih vzorcih s pomočjo slikovnega prikazovanja določene dejavnosti (npr. umivanja rok).

Tabela 51: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Prilagoditve na področju organizacije prostora, časa, metod in oblik dela

Navajanje posameznih enot strukturiranega poučevanja		
	f	f(%)
Da	12	21,1
Ne	45	78,9
Skupaj	57	100,0

Tudi tukaj je le 21,1 % učiteljev zapisalo posamezno enoto strukturiranega poučevanja, 78,9 % jih pojem strukturirano poučevanje ni povežalo s to kategorijo. Rezultati so bili, glede na odgovore, ki so prikazani že v Tabeli 49, pričakovani.

- Kategorija **Splošna načela dobre poučevalne prakse** vsebuje:
 - jasni koraki poučevanja: podajanje snovi, način preverjanja in ocenjevanja znanja,
 - vnaprej pripravljen načrt za delo,
 - učenje iz splošnega k specifičnemu oz. od elementov k celoti,
 - diferenciacija,
 - točno določeni cilji, ki jih želiš doseči,
 - jasna navodila,
 - postavitve jasnih meja,
 - veliko priprav za učitelja in velika pomoč otrokom, da premagajo oz. omilijo težave,
 - poznavanje otrokovih osebnostnih lastnosti.

Tabela 52: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Splošna načela dobre poučevalne prakse

Splošna načela dobre poučevalne prakse		
	f	f(%)
Da	15	26,3
Ne	42	73,7
Skupaj	57	100,0

- Kategorija **Drugo** vsebuje:
 - vedno isti način poučevanja,
 - več odmorov med individualnim delom,
 - ne vem,
 - podrobno učenje,
 - vzpodbujanje pozitivnega vedenja posameznika,
 - menim, da ni dobro, ker je na škodo tega učenca in ostalih v razredu,
 - da določiš cilje, ki jih boš pri učencu skušal doseči,
 - aktivno poučevanje, ki je individualno.

Tabela 53: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki pojem, strukturirano poučevanje, interpretira v skladu z kategorijo: Drugo

	Drugo	
	f	f(%)
Da	12	21,1
Ne	45	78,9
Skupaj	57	100,0

Strukturirano poučevanje je en vidik poučevanja, ki se uporablja pri metodi TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related communication handicapped Children) v prevodu obravnavanje in izobraževanje otrok z avtizmom in s sorodnimi komunikacijskimi motnjami. Metodo so razvili v Severni Karolini in jo pogosto uporabljajo v britanskih šolah s prilagojenim programom ter v oddelkih za otroke z avtizmom. Učitelji, starši ali skrbniki pristop prilagodijo, da ustreza zahtevam otroka in danim razmeram.

Najpomembnejši vidik strukturiranega poučevanja je, da otrok točno ve, kaj je naloga in kaj sledi, ko jo opravi. Strukturirati moramo: prostor, čas, dejavnost, poskrbeti za vizualna ponazorila, rutino in fleksibilnost.

3.3.5.3 KAKŠNA JE PO OCENI UČITELJEV, MOŽNOST REALIZACIJA ELEMENTOV ZA STRUKTURIRANO UČENJE (PRISTOP METODE TEACCH-ORGANIZACIJA FIZIČNEGA OKOLJA, STRUKTURIRANJE ČASA, DOSTOP DO VEDENJSKIH PRIPOMOČKOV IPD.).

Znotraj raziskovalnega vprašanja smo poskušali ugotoviti:

- Na katerem področju prilagajanja pouka za učence z MAS imajo učitelji RP največ težav?
- Ali se učitelji čutijo dovolj strokovno usposobljene za realizacijo strukturiranega učenja?
- Ali je po mnenju učiteljev njihova šola ustrezno opremljena za izvajanje strukturiranega učenja?

1. Na katerem izmed spodaj navedenih področij vidite pri poučevanju učenca z MAS, največ ovir (če jih) in zakaj?

- a) Organizacija prostora**
- b) Organizacija časa**
- c) Organizacija dejavnosti**
- d) Poznavanje problematike**
- e) Drugo**

Učitelji so najprej izbrali in obkrožili področje, kasneje pa svojo izbiro utemeljili. Njihove utemeljitve sem razvrstila v posamezne kategorije, ki sem jih sama oblikovala

a) Organizacija prostora

Na področju **organizacije prostora** so učitelji izpostavili prostorsko stisko-učilnice. V osnovnih šolah niso opremljene za delo z učenci z MAS, saj so premajhne, neopremljene, v njih je težko organizirati poseben in dobro organiziran kotiček za delo, hkrati pa je zaradi majhnosti učilnic nemogoče izključiti moteče dražljaje.

Tabela 54: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije prostora

Težave na področju organizacije prostora		
	f	f(%)
Da	26	40,0
Ne	39	60,0
Skupaj	65	100,0

Odstotek tistih, ki na področju organizacije prostora ne vidijo težav oz. ovir, je bil večji (60 %) od tistih, ki se tudi na tem področju soočajo z omejitvami (40 %). Predvidevam, da se učitelji v večini zavedajo, da se z inovativnostjo in iznajdljivostjo to »oviro« da velikokrat premostiti, saj npr. pri sami reorganizaciji prostora velikokrat ne potrebujemo dodatne opreme in pripomočko, ampak lahko z razpoložljivimi sredstvi ustvarimo enak učinek. Npr. delovno področje lahko preprosto naredimo s pomočjo omar, ki jih že imamo v razredu, čas za odmor lahko predstavlja območje, kjer je preproga, za določanje jasnih mej lahko uporabljamo pregrade, razporeditev miz, trakovi prilepljeni na pod itd., potrebna sta samo kreativnost in fleksibilnost, pa lahko z omejenimi sredstvi prav tako ustvarimo »idealne« pogoje.

b) Organizacija časa

Tabela 55: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije časa

Težave na področju organizacije časa		
	f	f(%)
Da	34	52,3
Ne	31	47,7
Skupaj	65	100,0

Tudi na področju časovne organizacije večina anketirancev (52,3 %) vidi težave oz. ovire.

Področje **organizacije časa** sem na osnovi odgovorov razdelila v tri kategorije:

1. PREVEČ ČASA ZA NAČRTOVANJE

Učitelji pravijo, da vsa prilagajanja vzamejo preveč časa, ki ga že tako ali tako manjka v razredu brez učenca z MAS. Priprave so zahtevne, situacije v razredu nepredvidljive, časa pa premalo.

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2=8,666$; $P = 0,003$

Pri kategorij: Preveč časa za načrtovanje, glede na starostne kategorije, prihaja do statistično pomembnih razlik ($P =0,003$; $P < 0,05$).

Tabela 56: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da učitelji pri poučevanju učencev z MAS vidijo preveč časa za načrtovanje kot oviro, glede na starostno kategorijo.

		Preveč časa za načrtovanje		Skupaj
		Da	Ne	
Starost-kategorije	od 20 do 30 let	7	15	22
	40 ali več	0	23	23
	Skupaj	7	38	45

V kategoriji od 20 do 30 let je 7 učiteljev mnenja, da jim največ ovir pri poučevanju učenca z MAS predstavlja čas oz. da za načrtovanje porabijo preveč časa. V kategoriji 40 ali več pa nobeden učitelj ne vidi težav oz. ovir na tem področju. Razlogi za takšen rezultat so lahko: učitelji prve kategorije še niso toliko fleksibilni, instinktivni in za izvedbo ure, poučevanja potrebujejo popolnoma izdelan načrt, poskušajo predvideti vse možne zaplete hkrati iščejo rešitve in jim celotne priprave dejansko vzamejo veliko časa. Učitelji druge kategorije, ki imajo v večini več delavne dobe, več izkušenj, so mogoče v tem smislu bolj fleksibilni, ustvarijo si neko »grobno« slika, načrt in zadeve izpeljejo instinktivno, situacijsko, detajle vključujejo sproti.

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2=7,815$; $P = 0,05$

Pri kategorij: Preveč časa za načrtovanje, glede na delovno dobo, prihaja do statistično pomembnih razlik ($P = 0,05$; $P = 0,05$).

Tabela 57: Strinjanje oz. nestrinjanje s trditvijo, da učitelji pri poučevanju učencev z MAS vidijo preveč časa za načrtovanje kot oviro, glede na delovno dobo.

		Preveč časa za načrtovanje		Skupaj
		Da	Ne	
Delovna doba	Manj kot 5 let	7	20	27
	5-10 let	2	9	11
	10-20 let	0	11	11
	Več kot 20 let	0	16	16
Skupaj		9	56	65

Tako kot pri primerjavi glede na starostno kategorijo, lahko tudi tukaj opazimo, da so učitelji, ki imajo delovno dobo med 0 in 10 let, videli oviro pri načrtovanju, medtem ko učitelji, ki imajo več kot 10 let delovne dobe, tega niso izpostavili. Rezultati glede na delovno dobo sovpadajo z rezultati glede na starostne kategorije.

2. PRIKRAJŠANOST OSTALIH UČENCEV

Učitelji menijo, da je devetletna osnovna šola preveč storilnostno naravnana in da zelo težko preveč časa in pozornosti namenjajo učencem z MAS, saj lahko hitro pride do zaostanka po letnem delovnem načrtu, hkrati pa so, če preveč časa preživijo in se ukvarjajo z učenci z MAS, ostali učenci prikrajšani.

3. TEŽAVE S FLEKSIBILNOSTJO IN INDIVIDUALIZACIJO

V primeru velikega razreda je individualizacija težko izvedljiva, zaradi časovne omejitve pa urnik ne more biti fleksibilen.

c) Organizacija dejavnosti

Področje **organizacije dejavnosti** zajema:

1. POMANJKANJE DIDAKTIČNEGA MATERIALA IN GRADIVA ZA POMOČ PRI POUČEVANJU OTROK Z MAS

Učitelji se morajo sami angažirati in izdelati pripomočke, saj jih na šolah primanjkuje. Didaktičnega materiala za učence z MAS ni. Potrebno je imeti veliko idej, vedno znova iskati najboljši možni način za delo, ki ga je potrebno prilagajati učencu in njegovim sposobnostim.

2. PRILAGAJANJE POSAMEZNIKU

Dejavnosti lahko vsebujejo like, ki učenca ne zanimajo in se včasih ne da vsega prilagoditi, poleg tega je težko načrtovati dejavnosti tako, da dosežeš vse cilje iz učnega načrta.

3. TEŽAVE PRI INDIVIDUALNEM DELU

Zaradi velikega števila otrok je težko izvedljiva individualizacija posameznega učenca. Izvedljiva je le v primeru dodatnega spremstva.

Tabela 58: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju organizacije dejavnosti.

Težave na področju organizacije dejavnosti		
	f	f(%)
Da	35	53,8
Ne	30	46,2
Skupaj	65	100,0

Tudi pri organizaciji same dejavnosti pouka učitelji (53,8 %) vidijo težavo.

d) Poznavanje problematike

Področje **poznavanje problematike** zajema:

1. POMANJKANJE DODATNEGA IZOBRAŽEVANJA IN PRIDOBLJENAGA ZNANJA NA FAKULTETI:

- premalo strokovnih izobraževanj na to tematiko,

- čutijo se neusposobljeni za poučevanje otrok z MAS,
- premalo znanja pridobljenega na faksu-smer razredni pouk za poučevanje učencev z MAS,
- premalo konkretnih napotkov.

2. PROBLEM SODELOVANJA S STROKOVNJAKI:

- sam se moraš znajti in iskati rešitve,
- premalo sodelovanja z defektologom.

3. PROBLEM SPECIFIČNOSTI UČENCEV Z MAS:

- težko je učence z MAS prepoznati, saj se jih včasih zamenja z učenci z učnimi težavami,
- vsak posameznik je specifičen, zato ni recepta kako delati z učenci z MAS.

Tabela 59: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na področju poznavanja problematike.

Težave na področju poznavanja problematike		
	f	f(%)
Da	53	81,5
Ne	12	18,5
Skupaj	65	100,0

Največja ovir pri poučevanju učenca z MAS vidijo učitelji na področju poznavanja problematike, saj je kar 81,5 % anketiranih učiteljev izbralo to kategorijo.

Učitelji so mnenja, da na dodiplomskem študiju niso pridobili dovolj znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, kamor spada tudi MAS in da potrebujejo dodatno izobraževanje o najpogostejših težavah in problemih učencev s PP, preverjanju in ocenjevanju otrokovih težav, oblikovanju individualiziranega programa dela, strategijah načrtovanja dela v razredu, poučevanju učencev z učnimi težavami, timskem delu, ter delu s starši in so v visokem soglasju s tem, da za učinkovito pomoč učencem potrebujejo pomoč defektologa (Strgar 2004, Kodre 2004 v Končar, 2006b).

e) Drugo

V kategoriji **drugo** so se pojavile trditve v povezavi z:

1. FINANČNIMI SREDSTVI

Učitelji pravijo: »V razmerah, ko se vsa sredstva v šolstvu krčijo, nalagajo pa nove obveznosti, ni resno pričakovati zaposlovanja novih svetovalnih delavcev, niti da bodo učitelji pod svoje okrilje sprejemali še dodatne obveznosti, za katere niso usposobljeni, niti plačani.«

2. SODELOVANJEM S STROKOVNIM TIMOM

Na šoli bi morali biti strokovnjaki, ki bi učitelje poklicno in strokovno usmerjali in jim nudili strokovno podporo pri delu z učenci z MAS. Predlagajo tudi ustanovitev timov za inkluzijo, kjer učitelji sodelujejo z defektologi, logopedi in specialnimi pedagogi.

3. PROBLEMO PREVELIKE OBREMENITVE UČITELJEV

Pri obstoječih normativih, delovnih obveznostih, širokih učnih načrtih, bi moral biti učitelj »čarovnik«, da bi se uspel izobraziti, pripraviti in izpeljati za vse OPP ustrezen vzgojno izobraževalni proces. To pa je nemogoče.

Tabela 60: Število (f) in strukturirani odstotek (f %) učiteljev, ki opazi ovire pri poučevanju učencev z MAS na drugih področjih.

	Drugo	
	f	f(%)
Da	11	16,9
Ne	54	83,1
Skupaj	65	100,0

16,9 % učiteljev je izpostavilo težave v kategoriji drugo.

4.SKLEP

Spodbujanje inkluzivnega izobraževanja OPP odpira vprašanja, ali je mogoče v običajnem šolskem okolju zagotoviti ustrezne spodbude in pogoje za učenje vsem skupinam oseb s posebnimi potrebami, med katere sodi tudi ustrezna usposobljenost učiteljev razrednega pouka. Osredotočila sem se na specifično skupino OPP, otroke z MAS, o katerih je kljub številnim novim spoznanjem še vedno veliko neznanega in nedorečenega.

V svojem raziskovalnem delu sem poskušala pridobiti vpogled v delo učiteljev razrednega pouka, ki se vse pogosteje soočajo z vključevanjem otrok z MAS v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, predvsem pa sem želela posredno ugotoviti, kolikšna je v resnici možnost učinkovitega vključevanja glede na strokovno usposobljenost učiteljev.

Z analizo odgovorov učiteljev, pridobljenih z anketnim vprašalnikom, sem prišla do nekaterih ugotovitev glede poznavanja problematike MAS, glede dosedanjih izkušenj učiteljev s poučevanje otrok z MAS in glede ravnanj in strategij, ki jih učitelji pri delu z MAS uporabljajo.

Od 66 vprašanih učiteljev jih je le 17 že poučevalo učenca z MAS, opazne razlike pri analizi pa so se (predvidevam, da prav zaradi majhnega števila učiteljev, ki so že poučevali učenca z MAS) pojavile pri vprašanih zaprtega in odprtega tipa, ter vprašanih, ki so se nanašala na teoretično in praktično znanje.

Več kot polovica učiteljev je kot bistvene značilnosti oseb z MAS izpostavila tri glavna področja primanjkljajev: težave na področju socialne interakcije, komunikacije in fleksibilnosti mišljenja, vendar pa se med učitelji še vedno pojavljajo nekatera napačna prepričanja o otrocih z MAS kot npr. nadpovprečna sposobnost na enem področju, nevzgojenost itd.

Anketni vprašalnik je vseboval tudi primere iz prakse, tako da so učitelji svoje teoretično znanje lahko podkrepili še s praktičnimi primeri. Rešitve praktičnih primerov so bile velikokrat drugačne kot znanje iz teoretičnega dela.

Ko smo učitelje povprašali, ali uporabljajo oz. bi uporabljali posebne ukrepe, strategije in metode poučevanja, so kar v 90,8 % odgovorili pritrdilno, ko pa so morali zapisati konkretne primere, so se kot ustrezni izkazali le odgovori 26,8 % učiteljev. Tako so učitelji npr. podrobno razlago, učenje s posnemanjem in s pomočjo domišljajske igre, označili kot

priporočljivo oz. zelo priporočljivo, čeprav sta slednji dve del tipičnih primanjkljajev vseh oseb z MAS. Tudi v primeru, ko je bilo potrebno zapisati pristop, ki bi ga učitelji uporabili za doseg zastavljenega cilja (Andrej na zahtevo sede in opravi kratko dejavnost) bi se strukturiranega učenja lotilo le 17,5 % vseh učiteljev. Večina učiteljev bi poskušala doseči cilj z motiviranjem (52,6 %) in verbalnimi spodbudami (26,3 %), ki pa seveda niso dovolj za doseg cilja. Motivacija in spodbude predstavljajo okrepitele za izvedbo že znane, naučene snovi oz. veščine, ki jo je potrebno učiti postopno, vsako enoto posebej. 59,7 % učiteljev je ustrezno interpretiralo pojem strukturirano poučevanje oz. posameznih enot strukturiranega poučevanja, medtem ko so pri nalogah konkretnih primerov dosegli bistveno nižji odstotek ustreznih odgovorov.

Največ težav pri poučevanju učencev z MAS (81,5 %) učitelji vidijo v nepoznavanju problematike. Pravijo, da so v času študija pridobili premalo znanja, da je delež dodatnih izobraževanj na to tematiko majhen, da nikjer ne dobijo konkretnih napotkov in da bi bilo potrebno več sodelovanja s specialnimi pedagogi. Učitelji vidijo težave tudi na področju organizacije časa in dejavnosti. Prilaganja jim vzamejo preveč časa, zaradi dodatne pozornosti učencu z MAS so lahko prikrajšani ostali učenci, šole ne zagotavljajo ustreznega didaktičnega materiala itd. Če naše izsledke primerjamo z zapisi Bratoža iz leta 2004, lahko vidimo, da se zadeve niso veliko spremenile, saj je že takrat opozarjal na dejstva, da so učitelji, ki so več let svoj poklic kompetentno opravljali, naleteli na področje, ki ga niso poznali. Dolgoletni učitelji, ki so poznali »vse skrivnosti dela« pri določenih predmetih, z določeno starostno populacijo otrok, kar naenkrat niso znali ustrezno pristopiti k določenim učencem s PP, niso razumeli njihovih reakcij, niso našli načina, kako shajati z njimi in niso mogli zadovoljivo organizirati dela v razredu. Bratož (2004) pravi, da je potreben proces, v katerem se bo učitelj dodatno izobrazil za delo z učenci s PP in sam pri sebi spremenil določena stališča.

Menim, da bi bilo potrebno z uvajanjem inkluzivnega izobraževanja otrok s PP poskrbeti za ustrezno zagotavljanje dodatnega izobraževanja za učitelje. Uvajanje sprememb bi tako bilo lažje in učinkovitejše, saj mnogi učitelji-praktiki poročajo, da so z mnogo napora uspeli zagotoviti ustrezne pogoje za učenje otrok s PP, veliko rešitev je odvisnih od njih samih, od njihove lastne iniciativnosti, močno pa občutijo dodatno in zahtevnejše delo, ki ga zaznavajo kot povečano obremenitev. Uresničevanje zakonodaje v praksi se torej nemalokrat izvaja z mnogimi težavami in neustreznimi rešitvami. Spodbujanje inkluzivnega izobraževanja OPP odpira vprašanja, ali je mogoče v običajnem šolskem okolju zagotoviti ustrezne spodbude in

pogoje za učenje vsem skupinam oseb s posebnimi potrebami, med katere sodi tudi ustrezna usposobljenost učiteljev razrednega pouka. Osredotočila sem se na specifično skupino OPP, otroke z MAS, o katerih je kljub številnim novim spoznanjem še vedno veliko neznanega in nedorečenega.

.

5.VIRI IN LITERATURA

1. Aarons, M. (1992). *The hand book of autism; a guide for Parents and Profesiionals*. London, New York:Routledge.
2. Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom. Priročnik za starše in strokovne delavce*. Radomlje: Megaton d. o. o.
3. *Autism history* (2011). News Medical. Pridobljeno 4. 4. 2011 iz <http://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>
4. *A very brief history of Autism* (2011). Best Behaviour consulting . Pridobljeno 5. 4. 2011 iz <http://www.bestbehaviour.ca/briefhistory.htm>
5. Boucher, J. (2009) *The autistic spectrum: characteristics, causes and practical issues*. Los Angeles: Sage.
6. Bratož, M. (2004 b): *Integracije učencev s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami*. V Krapše, Š. (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami*. Educa, Nova Gorica.
7. Bratož, M. (2004). *Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. V Krapše, Š.(ur.), *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa, Str. 14 -43
8. Best behaviour Consulting: *A very brief history of autism* (2009) North Vancouver, BC. Pridobljeno 5. 4. 2011, iz <http://www.bestbehaviour.ca/briefhistory.htm>
9. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46. Pridobljeno 12. 1. 2013, iz <http://rucss.rutgers.edu/~aleslie/Baron-Cohen%20Leslie%20&%20Frith%201985.pdf>
10. Copeland, J. (2006). *Iz ljubezni do Ane*. Ljubljana: Novi Svet.
11. *Concerns About and Arguments Against Inclusion and/or Full Inclusion* (2012). *Issues...about Change*, 4. Pridobljeno 18. 5. 2012 iz <http://www.sedl.org/change/issues/issues43/concerns.html>
12. Coben, S. in sod. (1997). Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 427-432.
13. Dickinson, P., Hannah, L. (2008): *Lahko se obrne tudi na bolje*. Maribor: Center Društvo za avtizem.
14. Dobnik-Renko B. (2009). *Avtizem kot razvojna motnja*. Pridobljeno 15. 9. 2011, iz <http://www.2arnes.si/~pednevro/knjizica/avtizem.pdf>
15. Federnsberg, N. (2010). *Otrok z avtizmom v rednem izobraževanju: diplomsko delo*. Ljubljana.

16. Frey-Škrinjar, J. (2011). *Spektroavtistične motnje in pedagoško rehabilitacijska podpora*. Prispevek predstavljen v okviru projekta Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje 2008-2011. Prispevek pridobljen 16. 4. 2012, iz <http://www.sous-slo.net/usd/USD-projekt5.htm>
17. Frey-Škrinjar, J. (2011). *Delovni sistem*. Prispevek predstavljen v okviru projekta Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje 2008-2011. Prispevek pridobljen 14. 5. 2012, iz http://www.sous-slo.net/usd/program5/program5_dr-jasmina-frey-skrinjar-delovni-sistem.pdf
18. Gray, C. (1993). *The Original Social Story Book*, Arlington, Texas: Future Horizons.
19. *Genetic Component of Autism Spectrum Disorders May Be Moderate Compared to Environment, Twin Study Suggests*. (4. 7. 2011). Science Daily. Pridobljeno 11. 10. 2011 iz <http://www.sciencedaily.com/releases/2011/07/110704174616.htm>
20. Hanbury, M. (2005). *Education Pupils Autistic Spectrum Disorders. A Practical Guide*. London, Thousand Oaks, New delhi: Paul Chapman Publishing.
21. Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra*. Ljubljana: Center za avtizem.
22. Harrower, J.K., Dunlap, G. (2001). Including children with Autism in General Education Classroom. *Behaviour modification*, 25, 762-784. Pridobljeno 15. 2. 2012, iz <https://depts.washington.edu/pdacent/Publications/Dunlap/Dunlap1.pdf>
23. Howlin, P., Rutter, M., Berger, M., Hemsley, R., Hresov, L., Yule, W. (1989). *Treatment of Austistic Childeren*. New York: John Wiley&Sons.
24. *Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs* (2001). Department of Eduaction. Pridobljeno 4. 10. 2012, iz <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES%200774%202001>
25. *Igra in avtizem* (2012). Pridobljeno 24. 8. 2012 iz <http://ss1.spletnik.si/000/000/0ea/1c3/Igra.pdf>
26. *Is Public School Best for Students with Autism?* (2012). Pridobljeno 4. 6. 2012, iz http://talismanacademy.crchealth.com/public_school/
27. Jordan, R. (ur.). (1996). *Distance Education: Autism Pupils*. Faculty of Education and Continuing studies school of Education, The University of Birmingham.
28. Jurišič, D. B. (1991). *Avtizem*. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

29. Jurišić D. B. (2006). Učenje otrok s spektroatvistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. V C. Kržišnik in T. Battelino (Ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije* 18 (str.174-189). Ljubljana: Medicinska fakulteta univerze v Ljubljani.
30. Kesič Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett, d. o. o.
31. Kržišnik, C., Battelino, T. (1994). *Izbrana poglavja iz pediatrije: Avtisti ni sindrom kot razvojna motnja. Problemi otroške alergologije. Okužbe se il.* Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
32. Končar, M. (2006b). Učiteljeva usposobljenost za oblikovanje individualiziranega programa, študijska literatura.
33. Kaj je Aspergerjev sindrom (2011). Center za avtizem. Pridobljeno 15. 3. 2011 iz, http://www.avtizem.org/kaj_je_aspergerjev_sindrom.html
34. Kočar Junkar V., Klepec T. (2010) . Avtizem-projekt Leonardo da Vinci Mobilnost 2010 v Veliki Britaniji. Zavod za usposabljanje Janeza Levca. Pridobljeno 4. 6. 2012 iz, <http://www.zujl.si/Datoteke/clanki/Avtizem%20%20projekt%20Leonardo%20da%20Vinci%20Mobilnost%202010%20v%20Veliki%20Britaniji.pdf>
35. Kobal AB: Možni vpliv živega srebra na patogenezo avtizma. *Zdrav Vestn* 2009; 78. <http://zdravtizem.si/Mozni%20vpliv%20zivega%20srebra%20na%20patogenezo%20avtizma.html>.
36. Likar, A. (2003). Stališča učiteljev do učencev s posebnimi potrebami. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
37. Lesar, I. (2009) . Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
38. LESAR, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradig na področju »posebnega« šolanja.
39. Macedoni-Lukšič, M. (2006). Spekter avtistične motnje. V: *Izbrana poglavja iz pediatrije* 18: Novosti v otroški gastroenterologiji. Novosti v pediatriji. Avtizem (str. 115- 126). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
40. Macedoni-Lukšič, M. (2005). Alternativno zdravljenje nima dokaznih učinkov. Delo, 17.
41. Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*. Pridobljeno 15.3.2012 http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2003-p-slo/2003_p_slo_06_marentic_temelj_uspesnega_vkljucevanja.pdf

42. Novljan, E. in sod. (1998). Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju. *Defektologica Slovenica*, 6, 7-21.
43. Norton, K. (2012). Autism Inclusion in Schools. *eHow*. Pridobljeno 4. 6. 2012, iz http://www.ehow.com/about_6520286_autism-inclusion-schools.html
44. Naor, M. in Milgram, R. M. (1980). Two preservice strategies for preparing regular class researchers for mainstreaming, *ExceptionalChildren*, vol. 47, No. 2, str.126-129.
45. Nikolić, S. (1992) *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
46. Patterson, D. (2009). Kako najti pot iz tega blodnjaka. Ljubljana: Modrijan založba,d.o. o.
47. Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole:mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
48. Pekljaj, C., Kalin, J. ...(etal.). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009.
49. Powell, S., Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: A guide to good practice*. London: David Fulton Publishers.
50. Peček, M. (1999) Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, št. 4, str. 357-376.
51. Poučevanje učenika s autizmom-školski priručnik (2012). Agencija za odgoj i obrazovovanje. Pridobljeno 15. 3. 2012, iz <http://public.carnet.hr/preventivni/wp-content/uploads/2011/12/AUTIZAM.pdf>
52. Resman, M. (2003). Integracija/Inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 64-83.
53. Rutar, D., Drobne, J. ... *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2010.
54. Sussman, F. (1999) *More than words: Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*.
55. Science Daily (4. 7. 2011). *Archivesof General Psychiatry*. Pridobljeno 11. 9. 2011, iz <http://www.sciencedaily.com/releases/2011/07/110704174616.htm>
56. Schields, J. (2003). *NAS Early Bird Plus Programme*. London: The National Autistic Society.
57. Stone L., W. in DiGeronimo F.T. (2006). *Does my child have autism? A parent's guide to early detection and itervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: jossey-Bass.
58. *Special Educational Needs: Code of Practice Guidance (2001)*. Nottingham: Department for Education and Skills. Pridobljeno 4. 10. 2012, iz

- http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES_0581_2001
59. Smerdelj, D. (1994). Defektološki pristop k vodenju avtističnega otroka. V: Izbrana poglavja iz pediatrije 5(str. 41-46). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
60. Science Daily (4. 7. 2011). *Archives of General Psychiatry*. Pridobljeno 11. 7. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.sciencedaily.com/releases/2011/07/110704174616.htm>
61. Schmidt, M. (1999). Segregacija – intaegracija. *Sodobna pedagogika, 1*, Pridobljeno 24. 1. 2013 iz http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=933&Itemid=49
62. Sektor za zdravstveno varstvo ogroženih skupin (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
63. Schmidt, M. (1997). Vpliv stališč učiteljev na vzgojno-izobraževalno integracijo. *Defektologica Slovenica, let. 5, št. 3*, str. 18-27.
64. Schmidt, M. (1999). Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika, 5*, Pridobljeno 15. 6. 2012 iz http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1107&Itemid=53
65. Šnopl, V. (2009). Mnenja staršev o podpori, obravnavi in izobraževanju otrok z avtizmom: diplomsko delo. Maribor.
66. Thomas, C. C., in sod. (1995). *Interaktiveteaming: Consultation and collaboration in special programs*, Columbus, OH: Merrill.
67. Vojska-Kušar, A. (1993). *Naš Ambrož*. Ljubljana: Založba mladinska knjiga.
68. Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! V Resman, M. (ur.) : *Sodobna pedagogika, let. 54 (120), Št. 1*, str. 140 – 151.
69. *Zgodovina avtizma* (2011). Center za avtizem. Pridobljeno 18. 2. 2011 iz http://www.avtizem.org/zgodovina_avtizma.html
70. Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem*. Ljubljana: Center za avtizem
71. Wall, K. (2004) *Autism and early years practice: a guide for early years, professionals, teachers and parents*. London: Paul Chapman.

6.PRILOGA

6.1 Anketni vprašalnik

Spoštovana/-i strokovna/-i delavka/-ec!

Sem Anja Irmančnik, absolventka Pedagoške fakultete, študijskega programa Razredni pouk. V svoji diplomski nalogi sem se osredotočila na otroke z motnjo avtističnega spektra(MAS), ki jih v današnjem času vse pogosteje prepoznavamo tudi v naši šoli. Pomembno vlogo pri vključevanju učenca z MAS pa imajo učitelji, ki so s tem postavljeni pred nove strokovne izzive na katere se je potrebno odzivati z veliko mero inovativnost, fleksibilnosti in občutljivosti. S pomočjo vprašalnika poskušam dobiti vpogled v problematiko poučevanja učencev z MAS, kot jo zaznajo razredni učitelji. Končni cilj pa je zbrati čim več informacij, ki so lahko pri delu z učenci z MAS, učiteljem v veliko pomoč in oporo.

Vljudno Vas prosim, da izpolnite vprašalnik. Z večjim številom odgovorjenih vprašalnikov se bosta pomembno zvečala zanesljivost rezultatov raziskave in možnost njihove interpretacije. Z tem vprašalnikom ostanete anonimni, vse pridobljene ugotovitve pa bom uporabila zgolj v raziskovalne namene.

Za sodelovanje in Vaš čas se Vam iskreno zahvaljujem.

Starost: _____

- Delovna doba: a) manj kot 5 let
- b) 5-10 let
- c) 10-20 let
- d) več kot 20 let

Poučujete v šoli, ki je v:

- a) mestnem okolju b) podeželskem okolju
-

Vprašalnik je sestavljen iz različnih tipov vprašanj. Nekatera vprašanja izbirnega tipa (odgovori so napisani) lahko zahtevajo izbiro več odgovorov. Še posebej pomembni pa so Vaši odgovori pri odprtem tipu vprašanj(odgovor napišete sami), ki celotnemu raziskovalnemu delu prispevajo pomemben delež in so zato še posebej dragoceni.

1. Obkrožite trditve, za katere menite, da so ustrezne.

- a) MAS lahko nastane kot posledica hladnih staršev in njihovega neustreznega vzgojnega pristopa.
- b) Pri osebah z MAS se pojavljajo izrazite težave na enem izmed naslednjih področij: komunikacije, socialne interakcije in domišljije oz. prilagodljivosti mišljenja.
- c) Otroci z MAS imajo v večini primerov težave z neverbalno komunikacijo-se izogibajo očesnemu stiku, ne kažejo s prstom,interese, ki jih imajo, pa želijo vsiliti tudi drugim.
- d) Pri vsaki osebi z MAS lahko vsaj na enem področju prepoznamo nadpovprečne sposobnosti.
- e) Osebe z MAS imajo težave na treh glavnih področjih, ki jih na kratko poimenujemo tudi »triada primankljajev«.

f) MAS je vseživljenjsko stanje: otroci z MAS odrastejo in postanejo odrasli z MAS.

g) Osebe z MAS nimajo sposobnosti empatije, ker nimajo čustev in tako ne morejo razviti normalnega odnosa z ostalimi »neavtističnimi« osebami.

h) MAS je kompleksna pervazivna razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v poznem otroštvu.

2 . Katere tri značilnosti, po vašem mnenju, najbolje opišejo otroka z MAS?

a) _____

b) _____

c) _____

3. Poučujete oz. ste že kdaj poučevali učenca z avtizmom?

a) Da, učenec je bil usmerjen kot učenec z MAS

b) Da, učenec ni bil usmerjen kot učenec z MAS

c) Ne, nisem še poučeval/-a

4. V katerih od naslednjih primerov bi prepoznali značilnosti učenca z MAS?

- a) Maja ima težave pri branju in pisanju- težko čitljiv rokopis, počasnost pri pisanju.
- b) Anja v igri z drugimi učenci ves čas vsiljuje svoja pravila. Če ni po njeno, prične z avtoagresivnim vedenjem.
- c) Miha ima težave pri prepisovanju besedila s table.
- d) Sonja ima težave pri pisanju o izmišljenih likih ali pripovedovanju zgodb, ki ne izhajajo iz njene najljubše televizijske oddaje.
- e) Blanka nima občutka za druge otroke. Kar želi vzame, ne da bi vprašala.
- f) Marko razume besede dobesedno in včasih narobe razume povedano ali se zaradi povedanega počuti ogrožen.

5. V naslednjih vprašanjih so podani primeri delovanja otroka z avtizmom v razredu in cilji, ki jih kot učitelj/-ica želite doseči. Obkrožite tiste odgovore za katere menite, da ustrezajo ravnanju v dani situaciji in s katerimi bi bil cilj osvojen.

a. Jana se ne igra domišljjskih iger z vrstniki, ampak se sama igra igre, ki temeljijo na televizijskih ali pravljicnih likih. Cilj je, da se bo Jana v razredu vključila v igro, ki temelji na zgodbi. Kaj bi storili?

- a) S posnemanjem, navodili in ponavljanjem Jani pokažem kaj naj naredi.
- b) Jano pustim pri miru, saj se bo s časom začela zanimati kaj počnejo ostali in se bo pridružila.
- c) V igro vključim tudi njen pravljicni lik, ki ga igra ona in jo tako pridobim v sodelovanje.
- d) Uporabim preproste pripomočke npr. piratsko oko in veliko strukturo za ladjo skupaj z glasbo, vetrom, razburkanimi valovi in drugimi posebnimi učinki.

b. Tomaž je v tretjem razredu in ima poleg diagnoze avtizma še diagnozo dispraksija. Ima težave s pomnjenjem, je zasanjan in drugi ga zlahka zmotijo. Rad vrti stvari in vedno najde prav takšne stvari, ko bi moral delati. Kako bi Tomaža pripravili za samostojno delo?

- a) Tomaž potrebuje spodbudno nagrado. Dobra nagrada je tista, ki jo Tomaž obožuje in bi za njo naredil vse. Ob koncu dela, bi dobil toliko časa za nagrado kolikor minut je bil pripravljen sodelovati oz. delati stvari, ki so mu bile naročene. Lahko bi imel tudi knjigo z nagradami v kateri bi si nagrado lahko vedno izbral sam.
 - b) Tomažu je potrebno urediti delovni kotic v mirnem delu učilnice. Pripravimo mu delo, da ve kaj mora početi in uporabljati znake, ki dopolnjujejo kratka napisana navodila. Vse kar potrebuje, naj ima na doseg roke ali pa mu je dan slikovni seznam stvari, ki jih mora izbrati.
 - c) Organizirati je potrebno Tomažev čas, tako da ima dodatne minute za nagrado, če delo opravi hitro, in manj časa za nagrado, če je počasen. To je sposoben razumeti.
 - d) Pomembno je da Tomaža najprej navadimo na delo v skupini, šele kasneje na samostojno delo. Vrstniki so tisti, ki jih bo posnemal, jim sledil in tako prišel do pravilnih rezultatov. Vse to znanje mu bo kasneje pri samostojnem delu v pomoč.
- c. Andrej star 9 let in ima motnjo avtističnega spektra. Po začetku izvajanja dejavnosti lahko zelo kratek čas sedi pri miru in ko se naveliča, ne glede na dokončanost naloge, vstane in gre stran. Cilj je, da se Andrej usede na zahtevo in opravi kratko dejavnost. Na kakšen način bi poskušali doseči zastavljeni cilj?**
-
-
-
-
-

d. Urška se vedno igra sama in se ne zmeni za druge. Vaš cilj je da se Urška vključi v interaktivne igre z odraslo osebo. Kaj bi storili?

- a) Vsi učenci, skupaj z mano, bi se posedli okrog Urške in počeli enako kot Urška-bi jo posnemali.
- b) Usedla bi se poleg Urške in se vključila v to, kar počne ona.
- c) Vzela bi ji igračko in ji ponudila svojo, še prej pa ji pokazala kako se z njo igra.
- d) Poskušala bi vzpodbuditi Igro izmenjave (»Jaz sem na vrsti, ti si na vrsti«).

6. Uporabljate oz. bi uporabljali za poučevanje učenca z MAS posebne ukrepe, strategije poučevanja?

a)DA

Katere oz. na kakšen način (napišite na črto)?

b)NE

Zakaj ne (napišite na črto)?

7. V tabeli so predstavljeni elementi, ki so priporočljivi ali ne, za učinkovito delo z učencem z MAS. Prosim Vas, da označite, kako priporočljivi se vam zdijo ti elementi; pri čemer ocena 4 pomeni -zelo priporočljivo, 3 -priporočljivo, 2-ni priporočljivo, 1 -sploh ni priporočljivo.

Če želite komentirati oz. utemeljiti vaš odgovor, imate pod vsakim elementom na voljo prazno vrstico, kamor lahko to tudi zapišete.

Stopnja pomembnosti Elementi (organizacija dela, metode poučevanja...)	4 Zelo priporočljivo	3 Priporočljivo	2 Ni priporočljivo	1 Sploh ni priporočljivo
delo v skupinah				
individualni pristop				
podrobna razlaga				
vizualni pripomočki				
frontalno delo				
strukturirano učenje				

Rutina				
sodelovalno učenje				
izoliranost od ostalih učencev				
specifična prostorska razdelitev razreda(delovni, igralni kotiček..)				
izkušnjaško učenje				
čim večja raznolikost poučevanja(metode, oblike dela,...)				
učenje s posnemanjem				
učenje s pomočjo domišljajske igre				
učenje na osnovi konkretnih primerov				
jasen, enostaven, nedvoumen jezik				
pohvala, nagrada ob uspešno opravljeni nalogi				

učenje iz splošnega na posamezno				
učenje iz posameznega na splošno				
uporaba motivatorjev				
razdelitev nalog na več korakov				
čim manj verbalne komunikacije				
individualizirani urnik				
pritegnitev pozornosti učenca pred pričetkom dela				

8. Kaj, po vašem mnenju, pomeni strukturirano poučevanje učenca z MAS?

9. Na katerem izmed spodaj navedenih področij, vidite pri poučevanju učenca z MAS, največ ovir (če jih) in zakaj?

a) Organizacija prostora

b) Organizacija časa

c) Organizacija dejavnosti

d) Poznavanje problematike

e) Drugo
