



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

DOPOLNITEV NAVODIL ZA IZOBRAŽEVALNI PROGRAM S PRILAGOJENIM IZVAJANJEM IN DODATNO STROKOVNO POMOČJO ZA GIMNAZIJSKE PROGRAME

Navodila za delo z dijaki z avtističnimi motnjami

Ljubljana, maj 2019

**DOPOLNITEV NAVODIL ZA IZOBRAŽEVALNI PROGRAM S PRILAGOJENIM IZVAJANJEM IN
DODATNO STROKOVNO POMOČJO ZA GIMNAZIJSKE PROGRAME**
Navodila za delo z dijaki z avtističnimi motnjami

Avtorice besedila:

mag. **Simona Rogič Ožek**, Zavod RS za šolstvo Ljubljana
Mojca Cesar, OŠ Glazija Celje
Eva Jekovec Prešern, OŠ Antona Janše Radovljica
Kristina Ponebšek, Center za sluh in govor Maribor
Mateja Štefanec, OŠ Ivana Cankarja, OE Cvetka Golarja Ljutomer
Aleksandra Turk Haskič, Center za korekcijo sluha in govora Portorož
Renata Medle, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Strokovni recenzenti:

Katarina Gradišar Seifert, dipl. med. sr., univ. dipl. soc. ped., Srednja zdravstvena šola Ljubljana
mag. **Janja Kranjc**, univ. dipl. psih., OŠ Sava Kladnika Sevnica
Alenka Werdonig, dipl. psih., Center za sluh in govor Maribor

Izdala: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo
Za ministrstvo: dr. **Jernej Pikalo**
Za zavod: dr. **Vinko Logaj**

Uredili: **mag. Simona R. Ožek** in **Ines Medica**
Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Spletna izdaja
Ljubljana 2019

Sprejeto na 202. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 17. 10. 2019.

URL dostop: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-
posebnimi-potrebami/SS/Dopolnitev-navodil-gimnazijski-program-avtisti.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Dopolnitev-navodil-gimnazijski-program-avtisti.pdf)

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
[COBISS.SI-ID=302988032](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID=302988032)
ISBN 978-961-03-0462-3 (pdf)

VSEBINA

1	UVOD	4
1.1	Značilnosti dijakov z avtističnimi motnjami	4
2	PRILAGOJENO IZVAJANJE IN DODATNA STROKOVNA POMOČ	8
2.1	Individualizirani program za dijake z avtističnimi motnjami in načrtovanje prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa	8
2.2	Dodatna strokovna pomoč pri delu z dijaki z avtističnimi motnjami	9
2.3	Vključevanje staršev in dijaka v proces priprave in spremljanja individualiziranega programa.	11
3	ORGANIZACIJA POUKA	12
3.1	Prostor	12
3.2	Didaktični pripomočki in oprema	13
3.3	Strokovni delavci	14
3.3.1	Ravnatelj	14
3.3.2	Svetovalni delavec	14
3.3.3	Učitelj	14
3.3.4	Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot izvajalec pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj.....	15
3.3.5	Spremljevalec.....	16
4	IZVAJANJE POUKA	17
4.1	Organizacija časa	17
4.2	Poučevanje in učenje	18
4.3	Preverjanje in ocenjevanje znanja	20
5	ZAKLJUČEK	22
6	VIRI IN LITERATURA	22
6.1	Dodatno priporočeni viri in literatura	24

1 UVOD

Navodila predstavljajo nabor možnih prilagoditev v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za dijake z avtističnimi motnjami v gimnaziji. V individualiziranem programu za vsakega dijaka z avtističnimi motnjami natančno opredelimo tiste prilagoditve, ki so za posameznega dijaka smiselne.

Dijaki z avtističnimi motnjami kažejo razvojne zaostanke na več razvojnih področjih, ki se pokažejo že v predšolski dobi. Strokovni delavci, ki delajo z otroki z avtističnimi motnjami, opazijo razvojni zaostanek na področju čustvovanja, socializacije in komunikacije. Gre za vseživljenjsko motnjo, ki jo lahko z ustreznimi pristopi in obravnavami omilimo in otrokom z avtističnimi motnjami omogočimo kakovostno življenje. Čeprav je dijakom z avtističnimi motnjami skupen primanjkljaj na omenjenih razvojnih področjih, se njihove težave kažejo zelo različno. Nekateri dijaki imajo izrazitejšje primanjkljaje in potrebujejo intenzivnejšo obravnavo in več podpore, medtem ko drugi z minimalno podporo in obravnavo lahko delujejo samostojno. Podatki kažejo, da se povečuje število dijakov z avtističnimi motnjami, ki imajo disharmonične, vendar kljub temu visoke intelektualne sposobnosti in večje primanjkljaje na področjih socialne komunikacije in interakcije ter vedenja, interesov in aktivnosti. Ti se bodo lahko usmerjali v gimnazijske programe. Navodila za izvajanje izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za dijake z avtističnimi motnjami v gimnazijskem programu so potrebna, da bomo lahko tej skupini dijakov s posebnimi potrebami zagotovili potrebne prilagoditve in omogočili uspešno izobraževanje ter s tem uresničevali inkluzivno paradigmo.

1.1 Značilnosti dijakov z avtističnimi motnjami

Po DSM-V (APA, 2013) in skladno s Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje na področjih:

- socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave v besedni in nebesedni komunikaciji, socialno-čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju;
- vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na nenavaden in vedno enak način, kot stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

Težave dijakov z avtističnimi motnjami se tako po posameznih področjih izkazujejo v različnih stopnjah in v različnih kombinacijah intenzitet, povzročajo bolj ali manj slabšo prilagodljivost na zahteve socialnega okolja. Dijaki z avtističnimi motnjami imajo tako, ne glede na kognitivni potencial, različno znižane zmožnosti za prilagajanje na zahteve okolja, v katerem živijo. Primanjkljaji se pokažejo v zgodnjem otroštvu, stopnja njihove izraženosti se v različnih

življenjskih obdobjih in v različnih socialnih kontekstih spreminja. Izraženi primanjkljaji so pomembna ovira pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti.

Značilnosti delovanja dijakov z avtističnimi motnjami lahko pripišemo primanjkljajem v delovanju možganskih funkcij, kot so izvršilne funkcije (Rumsey in Hamberger, 1988; Ozzonof idr., 1991; Russell, 1997, v Baron-Cohen, Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T. in Chakrabarti, B., 2010). Ti se kažejo kot slabše zmožnosti inhibicije odzivov (impulzivnost) ter težave z delovnim spominom in slabšo uporabo novih strategij za reševanje problemov. V vsakdanjem življenju se to lahko kaže kot vztrajanje pri manj učinkovitih in napačnih strategijah za reševanje problemov. Manj se učijo iz svojih napak, četudi vedo, da strategija, pri kateri vztrajajo, ne deluje. Težave se kažejo tudi pri razumevanju koncepta časa v smislu slabše razvite veščine časovnega razvrščanja dogodkov. Določeno dejavnost težko začnejo in končajo. Pomaga jim lasten sistem organizacije učenja in skrbi zase. Potrebujejo jasen, pogosto vizualno predstavljen sistem, ki jih bo vodil po fazah in pripeljal do rešitve.

Pri dijakih z avtističnimi motnjami se pogosto kaže slabša zmožnost integracije in združevanja informacij oziroma šibka centralna koherenca možganskih funkcij (Just, Cherkassky, Keller in Minshew, 2004, v Macedoni Lukšič, 2006, Crespi, 2013). Dijaki informacije procesirajo »po delih« in ne glede na kontekst. Pri procesiranju prejetih dražljajev ubirajo pot »od spodaj navzgor« in ne »od zgoraj navzdol«. Šibka centralna koherenca otežuje posploševanje, kategoriziranje, ločevanje bistvenih informacij od nebistvenih ter ovira razvoj abstraktnega mišljenja.

Dijaki z avtističnimi motnjami si zapomnijo tudi podrobnosti v prostoru in na primer na obleki posameznika. Prevelika količina novih informacij jih v šoli zato pogosto privede do velikih frustracij in stisko lahko izrazijo z izbruhom jeze oziroma agresije. So preplavljeni s podatki, ki jih ne zmorejo procesirati. Ker ne zmorejo avtomatsko, nezavedno postavljati prioritete zaznamim dražljajem, morajo za vsak dražljaj zavestno presoditi, ali je pomemben za razumevanje položaja. Zato vzpostavljajo rutine, da bi vsakodnevno življenje naredili bolj predvidljivo in se tako lažje znašli v tako zahtevnem, informacij polnem okolju. Tako kažejo preokupiranost z določenimi rituali in ponavljajočimi vzorci vedenja, kar blaži njihovo anksioznost (Žiberna idr., 2013).

Dijaki z avtističnimi motnjami imajo težave z razumevanjem, kaj ljudje mislijo, kako se počutijo in kakšni so njihovi nameni (Baron-Cohen, Leslie in Frith, 1985). Šibki so pri branju obrazne mimike, razumevanju telesne govorice, razlagi nebesednih znakov ter prepoznavanju socialnih namigov.

Od 30 do 70 odstotkov otrok z avtističnimi motnjami ima motnje pozornosti (Grzadzinski, Dick, Lord in Bishop, 2016). Otroci imajo težave z vzdrževanjem pozornosti, pri ohranjanju pozornosti na relevantne dražljaje v okolju in pri prenosu pozornosti (Carr, 2007, v Žiberna idr., 2013).

Za dijake z avtističnimi motnjami je značilna tudi drugačna senzorična integracija. Gre za hipotali hiperobčutljivost na določene senzorične izkušnje (Attwood, 2008; APA, 2013). Drugačna senzorična občutljivost ima velik vpliv na funkcioniranje dijaka z avtističnimi motnjami v vsakodnevnem življenju. Značilno je, da lahko ne odreagirajo na nekatere zvoke, so manj občutljivi na bolečino, ne zaznavajo mraza. Pri nekaterih dijakih z avtističnimi motnjami se

hipo- in hiperobčutljivost na različne dražljaje izmenjujeta, kar pomeni, da je lahko v nekem trenutku dijak na določen senzorični dražljaj manj občutljiv, v drugem trenutku pa se nanj burno odzove. Dijaki s posebnostmi v senzorični integraciji tudi drugače zaznavajo določene telesne dražljaje (lakoto, žejo, bolečino idr.). Zato si strokovni delavci pogosto zelo težko razložijo njihovo vedenje, saj ne morejo vedno določiti, kateri dražljaji so predhodniki vedenja. Dijaki z avtističnimi motnjami pogosto kažejo odpor do prostorov, predmetov, oseb, okoliščin, v katerih je otrok doživel premočan senzorični dražljaj. Nekateri dijaki razvijejo določene rutine, da bi se izognili bolečim dražljajem. Po drugi strani pa premajhna senzorična občutljivost na določene dražljaje (bolečino, vročino ipd.) lahko povzroči, da se dijak ne nauči izogibati nevarnim okoliščinam.

Drugačno procesiranje senzoričnih dražljajev je vzrok tudi za težave s prijemom pisala in pritiskom na podlago, premočnim stiskanjem in zapiranjem vrat, ščipanjem ipd. Na šolskih hodnikih pogosto odmeva, osvetljeni so s fluorescentnimi lučmi, vrstniki in osebje so lahko glasni in se zaletavajo drug v drugega, zvonec zvoní, mešajo se razni vonji čistilnih sredstev, hrane, garderobe, telovadnice, stranišča idr. Zaradi tega lahko dijaki z avtističnimi motnjami v šoli doživljajo ekstremno neugodje (senzorično preobremenitev) in so pogosto ali stalno vznemirjeni.

Dijaki z avtističnimi motnjami imajo lahko zelo različno izražene kognitivne sposobnosti, nekateri izkazujejo povprečne in tudi nadpovprečne sposobnosti, nekateri pa zelo nizke. Navadno imajo neharmoničen profil kognitivnih sposobnosti (Joseph idr., 2002, v Žiberna idr., 2013; Volkmar idr., 2005). Kažejo poseben in edinstven slog mišljenja in učenja. Velikokrat lahko na nekaterih učnih področjih presegajo svoje vrstnike. Lahko imajo odličen spomin, so pozorni na podrobnosti, poznajo veliko dejstev o določenih vsebinah. Po drugi strani pa ne morejo dolgo ostati zbrani, pri delu jih hitro kaj zmoti, manj so fleksibilni pri reševanju problemov, imajo težave z organizacijo in s prenosom znanja v druge okoliščine.

Veliko dijakov z avtističnimi motnjami »razmišlja v slikah«, zato se lažje učijo, če je obravnavana snov podkrepjena s slikovnim gradivom. Besedna sporočila niso tako učinkovite kot slikovne oziroma vizualne informacije (Eckenrode, Fennell in Hearsay, 2003). Stvari in pojave, ki jim težko pripišejo podobo, si težje zapomnijo. Pri reševanju problemov pogosto potrebujejo slikovno gradivo, redkeje pa se poslužujejo bolj učinkovitega in hitrejšega notranjega dialoga. Zato je pomembno razmišljati o slikovni oziroma vizualni podpori strukturiranega učenja, ki je sestavljena iz treh ključnih elementov (Eckenrode idr., 2003):

- slikovnih navodil,
- slikovne organizacije,
- slikovno predstavljenih prednostnih nalog.

V socialnem razvoju zaostajajo za svojimi vrstniki z značilnim razvojem. Odstopanja se navadno kažejo že od zgodnjega obdobja (manjša je socialna odzivnost, slabši očesni stik, ni socialnega nasmeha ipd.). Predšolski otroci z avtističnimi motnjami ne kažejo toliko interesa za socialne dejavnosti, raje se igrajo sami, navadno se zaposlijo s svojimi manj konvencionalnimi dejavnostmi (npr. zlaganje predmetov v vrsto, vrtenje predmetov, druge stereotipije, ki ne vključujejo rokovanja s predmeti). Igrače in predmete težko delijo z drugimi. Tudi kasneje v razvoju so spretnosti sodelovalne igre in sodelovanja z drugimi slabše (Jurišić, 2016). Značilno je, da dijaki z avtističnimi motnjami težje sprejemajo kompromise, medtem ko

svojih dosežkov, interesov in veselja navadno ne delijo z drugimi. V interakciji opazimo manj socialno-čustvene izmenjave.

Dijaki z avtističnimi motnjami lahko razvijejo interese za zelo specifične dejavnosti. Pri ukvarjanju z njimi dijak z avtističnimi motnjami preživi večino svojega prostega časa, več kot bi ga preživel drug dijak z enakim interesom. Vsebina teh interesov je lahko po svoji naravi nenavadna glede na kronološko starost, nekonvencionalna ali ekscentrična (APA, 2013).

Pri nekaterih dijakih z avtističnimi motnjami se kažejo tudi neobičajna gibanja (mahanje z rokami, zvijanje prstov) in težave z grafomotoriko in koordinacijo gibov.

Veliko izzivov pa prinaša v šolo vedenje dijakov z avtističnimi motnjami, ki je lahko pogosto težavno in socialno nesprejemljivo. Whitaker (2011) poudarja pomen strukturiranja časa pri otrocih z avtističnimi motnjami. Posamezniki z avtističnimi motnjami imajo zelo močno potrebo po tem, da vedo, kaj bo sledilo, in velike težave z zaporedji dogodkov. Najlažje jim pomagamo z vpeljavo rutin in urnikov. Oboje olajša prehode med dejavnostmi in, zelo pomembno, dijaku z avtističnimi motnjami krepi občutek varnosti.

»Če otroku pomagata razumeti, kaj se dogaja, in predvideti, kaj se bo zgodilo, je to eden najpomembnejših načinov, kako lahko preprečite težavno vedenje.« (Whitaker 2011, str. 40)

Pogosto se težavna vedenja pojavijo tudi, ker dijak z avtističnimi motnjami ne zmore predvideti misli in namenov drugih, ker je anksiozen, senzorično preveč ali premalo občutljiv, ker ima slabo predstavo o času, se slabo zaveda socialnih pravil in vztraja v določenih odzivih. Dijaki z avtističnimi motnjami pogosto pripisujejo okoliščinam napačne pomene in v povezavi s svojim vrednostnim sistemom čutijo neadekvatna čustva, ki ne izhajajo iz realne socialne situacije, ampak iz njihove lastne percepcije in doživljanja. Svojih čustev ne znajo socialno primerno izražati ter uravnavati. Ne razvijejo ustreznega repertoarja strategij za čustveno razbremenitev, temu pa pogosto sledi neprilagojeno vedenje. V času osnovnošolskega izobraževanja je dijak z avtističnimi motnjami že pridobil strategije, kako se soočiti z različnimi socialnimi situacijami, vendar nekatere naučene spretnosti težko prenese v novo okolje (Volkmar, 2011). Pri prenosu potrebujejo pomoč in podporo, da lahko uporabi naučene strategije. Pri socialnem vključevanju dijakov z avtističnimi motnjami v nov šolski prostor je potrebno vse to upoštevati (Žiberna idr., 2013).

Neustrezno vedenje se lahko še stopnjuje, če strokovni delavci ne uspejo ugotoviti razlogov za dijakovo vedenje in ga neustrezno vrednotijo. Pomembno je sistematično in strukturirano učenje socialno sprejemljivejšega načina sporočanja in vedenja v novem okolju (Jurišić, 2016). Prav tako je pomembno, da strokovni delavci z dijakom z avtističnimi motnjami ustvarijo odnos, ki bo spodbudil uporabo že naučenih in novih sprejemljivejših oblik vedenja (Žiberna idr., 2013).

Pridobivanje veščin, spretnosti in znanja pri dijakih z avtističnimi motnjami je težavno tudi zato, ker niso motivirani na enak način kot dijaki z značilnim razvojem (Maljaars, Boonen, Lambrechts, Leeiwev in Noens, 2014). Ti se trudijo, da bi usvojili spretnosti, veščine in znanje, da bi v odnosu z drugimi pridobili pohvalo, bili nagrajeni z nasmehom in zadovoljstvom drugih, medtem ko dijakom z avtističnimi motnjami socialno-čustvene izmenjave ne pomenijo tako pomembnega področja življenja. Pri dijakih z avtističnimi motnjami vsi mehanizmi motiviranja, ki izhajajo iz socialno-čustvenih izmenjav, delujejo v manjši meri. Ko strokovni delavci

načrtujejo, katere veščine, spretnosti in znanja bo usvajal dijak z avtističnimi motnjami, morajo predvideti tudi načine, kako bodo dijaka motivirali. Pomembno je, da so strokovni delavci pozorni tudi na to, da dijakovo motivacijo za učenje povezujejo tudi s socialnimi ojačevalci (nasmeh, pohvala, pogled idr.) (Žiberna idr., 2013).

Avtističnim motnjam se lahko pridružijo še druge motnje (Attwood, 2008). Na posameznih področjih učenja so najbolj pogosti primanjkljaji, kot sta diskalkulija in disleksija, že omenjene motnje koordinacije in gibanja ter motnja pozornosti s hiperaktivnostjo. Poleg tega so pogoste tudi epilepsija, obsesivno- kompulzivna motnja, depresivna simptomatika, čustvene in vedenjske motnje, psihoze ali psihotične epizode idr.

2 PRILAGOJENO IZVAJANJE IN DODATNA STROKOVNA POMOČ

2.1 Individualizirani program za dijake z avtističnimi motnjami in načrtovanje prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa

Vzgojno-izobraževalno delo z dijaki z avtističnimi motnjami v programu s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo v gimnaziji je poseben izziv, saj so potrebe dijakov z avtističnimi motnjami večplastne. Ko strokovna skupina za pripravo in spremljanje individualiziranega programa prepozna in razume dijakove posebnosti, si postavi realne in operativne cilje, izbere tiste prilagoditve, ki izhajajo iz posebnosti posameznega dijaka, načrtuje tudi strategije za socialno vključevanje ter načrtovane načine dela izvaja, je na dobri poti, da bo lahko dijak v tem programu uspešen. Izvajanje individualiziranega programa je treba redno evalvirati in prilagajati glede na potrebe dijaka in s tem napravi šola pomembne korake k ustvarjanju podpornega, spodbudnega in vključujočega okolja.

Izobraževanje dijakov z avtističnimi motnjami naj vključuje tudi vsebine za sistematično usvajanje in ohranjanje spretnosti prilagajanja. Vsebine socialnega učenja, čustvenega opismenjevanja in komunikacijskih spretnosti so glavni primanjkljaji dijakov z avtističnimi motnjami. V individualiziranem programu je potrebno opredeliti podporo na teh področjih. Te vsebine lahko vključujemo pri vsaki šolski uri, v izvajanje dodatne strokovne pomoči in pri svetovalnem delu, izvajati pa jih lahko pomaga tudi morebitni spremljevalec.

Dijaki z avtističnimi motnjami so si med seboj zelo različni, zato je nemogoče podati smernice za prilagoditve, ki bi veljale za vse dijake z avtističnimi motnjami. Zato je za **vsakega dijaka z avtističnimi motnjami izjemno pomembna individualizacija ter izbor in uporaba tistih prilagoditev, ki so smiselne zanj. Tako je za dijakov razvoj in uspešno vključevanje v šolski prostor pomemben kakovosten individualizirani program. Kakovosten individualizirani program je tisti, ki je realno zasnovan ter timsko načrtovan in je živ dokument, ki ga strokovna skupina med letom spreminja ali dopolnjuje glede na dijakove potrebe in osvojene prilagoditvene spretnosti.**

Pri oblikovanju in izvajanju individualiziranega programa naj sodelujejo vsi, ki prihajajo v stik z dijakom z avtističnimi motnjami, torej ves oddelčni učiteljski zbor in vsi učitelji, ki se srečujejo z dijakom. V oblikovanje, spremljanje in evalvacijo individualiziranega programa je treba vključiti tudi starše in dijaka. Strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj, pripravi individualizirani

program za posameznega dijaka z avtističnimi motnjami. Oblikovanje tega programa in ustreznih prilagoditev je proces, ki poteka v strokovni skupini in zahteva veliko opazovanja, sklepanja, preizkušanja ustreznosti načrtovanih rešitev. Sprva bo nabor potrebnih prilagoditev in podpore zelo širok, kasneje pa se prilagoditve zmanjšujejo, saj bo sčasoma dijak pridobil spretnosti, ki mu bodo omogočale samostojnejše delovanje v šolskem prostoru in vključevanje med vrstnike. S prilagoditvami dijaku z avtističnimi motnjami omogočimo, da se lahko uči na njemu lasten način, hkrati pa morajo učitelji načrtovati tudi strategije, s katerimi bodo zmanjševali in preoblikovali prilagoditve, podporo in pomoč.

Dijaki z avtističnimi motnjami so lahko ob upoštevanju njihovih posebnosti zelo uspešni in lahko izrazijo nadpovprečne sposobnosti in zmožnosti. Temeljni pogoj za njihovo uspešnost pa je, da strokovna skupina spremlja in evalvira njihov napredek z vmesnimi in končnimi evalvacijami individualiziranega programa in se z ustrežno podporo odziva na njihove potrebe.

2.2 Dodatna strokovna pomoč pri delu z dijaki z avtističnimi motnjami

Dodatna strokovna pomoč za dijake z avtističnimi motnjami v gimnazijskem programu poteka skladno z določili odločbe o usmeritvi. Lahko se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in kot svetovalna storitev.

Izvajanje dodatne strokovne pomoči je treba podrobneje opredeliti v individualiziranem programu, v okviru katerega timsko načrtujemo, izvajamo in evalviramo delo z dijakom z avtističnimi motnjami. Dodatno strokovna pomoč praviloma izvajamo tedensko, lahko pa tudi v strnjeni obliki in občasno. Priporočljivo je, da večino ur dodatne strokovne pomoči izvaja ista oseba ter da največ ur pomoči namenimo dijaku takrat, ko jo najbolj potrebuje (npr. ob vključitvi v šolo), in najmanj takrat, ko je že usvojil prilagoditvene spretnosti do te mere, da lahko deluje dokaj samostojno.

Dodatno strokovno pomoč naj izvajajo strokovni delavci ustreznega profila skladno z zakonodajo, glede na področja težav in potrebno podporo, ki jo potrebuje dijak. Ure dodatne strokovne pomoči izvajamo predvsem individualno, v paru ali manjši skupini, delno v oddelku in delno zunaj oddelka. Vse je odvisno od tega, kateri cilj želimo doseči, ter od značilnosti dijaka in njegove socialne vključenosti. Za doseganje ciljev na področju čustvenega opismenjevanja in razvoja socialnih in komunikacijskih veščin dodatno strokovno pomoč lahko izvajamo več ur v oddelku ali zunaj oddelka v paru ali manjši skupini.

Glavni namen ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj je podpora otroku pri prilagajanju na različne okoliščine in spremembe v okolju. Zajema naj učenje komunikacije in socialnih veščin, učenje sprejemljivih oblik vedenja, čustveno opismenjevanje ter ustvarjanje vključujočega okolja.

Učitelj za dodatno strokovno pomoč sodeluje z vsemi strokovnimi delavci pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa in svetuje učiteljem, kako naj prilagajajo vzgojno-izobraževalni proces v razredu in prispevajo k ustvarjanju vključujočega okolja za dijaka z avtističnimi motnjami.

Dodatno strokovno pomoč kot svetovalno storitev praviloma izvajajo svetovalni delavci oziroma drugi strokovni delavci. Namen svetovalne storitve je ustvarjanje vključujočega okolja za dijaka z avtističnimi motnjami in vse druge dijake.

Izvajanje svetovalne storitve obsega:

- izobraževanje za strokovne delavce s področij avtizma in procesov socialnega vključevanja,
- svetovanje in podpora strokovnim delavcem (npr. individualna podpora, skupinska podpora v obliki supervizije, intervizije, podpornih skupin),
- individualno svetovanje staršem dijaka z avtističnimi motnjami, dijaku samemu in/ali vsej družini,
- delo s starši drugih dijakov v razredu,
- delo z razredom v obliki socialnih iger ali drugih oblik in metod dela za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in dobre klime (Grah idr., 2017).

Strokovni delavci naj tudi sicer načrtujejo delo s starši drugih dijakov v razredu, v katerega je vključen dijak z avtističnimi motnjami. Staršem naj v primerni obliki ponudijo informacije, ki so potrebne za razumevanje inkluzije dijakov s posebnimi potrebami, ter druge informacije o značilnostih avtizma. Posebno je pomembno, da to opravijo v začetku šolskega leta in preventivno, ne šele takrat, ko se v razredu že kažejo določene težave. Prilagodijo naj se vsakemu primeru posebej in iščejo načine za najbolj optimalno sodelovanje vseh. Poudarijo naj pomen individualiziranega programa, dodatne strokovne pomoči, vloge morebitnega spremljevalca ter prilagoditev. Ob konfliktnih situacijah naj se izogibajo soočenju staršev, pri katerem bi lahko prišlo do izvajanja pritiska večine nad manjšino. Sledijo naj načelu pravočasnega ukrepanja, sprotnega informiranja in individualnega pristopa. Predvsem pa naj posredujejo informacije pravočasno, komunicirajo jasno in odprto, da se izognejo nepotrebnim konfliktom, ter dijaka z avtističnimi motnjami ne izpostavljajo po nepotrebnem.

2.3 Vključevanje staršev in dijaka v proces priprave in spremljanja individualiziranega programa

Starši so nepogrešljiv vir informacij o dijaku. Strokovne delavce seznanijo s posebnostmi dijaka (močna področja, zdravstvene težave, senzorične posebnosti, strahovi, obsesije, rutine, posebne spretnosti, interesi idr.). Za sodelovanje s starši je treba predvideti več časa ter starše vključiti tako, da bodo z informacijami in predlogi aktivno sodelovali pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa. Sodelovanje naj bo vodeno tako, da se ohranjajo standardi strokovnosti ter korist dijaka. Ob vključitvi dijaka v vzgojno-izobraževalni program je treba v individualiziranem programu natančno opredeliti, kako bo potekal prenos informacij v obe smeri. Posebno je pomembno, da se obojestransko izmenjujejo izkušnje o sprožilcih nesprejemljivega vedenja in ravnanju v primerih takega vedenja.

Strokovni delavci v pripravo in spremljanje individualiziranega programa vključi starše in dijaka. Informacije, usmeritve in predloge staršev ter dijaka za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa naj se vključi v individualizirani program skladno s strokovno presojo strokovne skupine. Starše je treba seznaniti z dogovori strokovne skupine, jih podrobno seznaniti z individualiziranim programom in ga strokovno utemeljiti. Starši naj bodo seznanjeni tudi z načinom izvajanja individualiziranega programa ter z nalogami in vlogami članov strokovne skupine. Seznaniti jih je treba z vsemi informacijami, ki so potrebne za doseganje skupnih ciljev, ter jasno opredeliti vloge pri sodelovanju. Od začetnega dogovora s starši je odvisno, kako bo potekalo sodelovanje. S starši moramo vzpostaviti in ohranjati profesionalen odnos, ki temelji na zaupanju in spoštovanju. Kritika naj bo vedno usmerjena na vedenje in nikoli na osebo, saj bo s tem sodelovanje kakovostnejše. Učitelji naj pri sodelovanju s starši pogosto uporabljajo podporno komunikacijo z veliko realne pohvale in pozitivne naravnosti. Komunikacija naj temelji na dobronamernosti in razumevanju otrokovih primanjkljajev in potreb ter na razumevanju doživljanja staršev. Jezik, ki ga uporabljamo pri sodelovanju, naj bo jasno razumljiv in v skladu z razumevanjem starša in dijaka.

3 ORGANIZACIJA POUKA

Pri organizaciji pouka moramo posebno pozornost nameniti tistim pogojem izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, ki bodo pripomogli k ustrežnejšemu specialno didaktičnemu okolju. Pozorni moramo biti tako na opremljenost in pripravo prostora ter na didaktične pripomočke in opremo kot na dodatno strokovno usposobljenost strokovnih delavcev.

3.1 Prostor

Zaradi prenatrpanosti senzoričnih informacij dijaki z avtističnimi motnjami občasno potrebujejo odmik od prenasičenosti s senzornimi dražljaji oziroma omejitev dražljajev do te mere, da lahko spremljajo pouk.

Za namene omejitve senzornih dražljajev poiščemo najbolj ustrezen način za posameznega dijaka in ga opredelimo v skladu z možnostmi. Dijaku vnaprej pojasnimo način umika v primerih senzorne preobremenjenosti.

Na primer priporoča se, da:

- v razredu uredimo miren prostor, ki ga po potrebi omejimo (npr. z manjšimi deli pohištva, predalniki na kolesih, panoji, blazinami) ali v izjemnih primerih uporabimo drug uporabimo za začasen umik drug prostor, če je to potrebno.
- v oddelku, v katerem je dijak z avtističnimi motnjami, ki je preobčutljiv na zvoke, dodelimo učilnico v mirnejšem delu šole s čim manj menjavami učilnic. Stole podložimo s filcem, odstranimo naprave, ki oddajajo zvoke, npr. električne naprave, zvonec nadomestimo s svetlobnim signalom ali ga stišamo. Dejavnosti, ki potekajo v hrupnejših okoljih, čim bolj prilagodimo dijaku, npr. dijak z avtističnimi motnjami poje malico in kosilo v manj hrupnem okolju, šolske hodnike prečka pred zvonjenjem šolskega zvonca, da se izogne gneči; odmora preživlja v mirnejših kotičkih, npr. v knjižnici ipd. (Žiberna idr., 2013).
- preobčutljivost dijakov z avtističnimi motnjami na svetlobo ublažimo tako, da fluorescentne žarnice zamenjamo z drugo barvo svetlobe, v prostor namestimo manj luči ali pa na mizo dijaka z avtističnimi motnjami postavimo svetilko z navadno žarnico.
- vnaprej napovemo, da bomo pri pouku uporabljali snovi s specifičnimi vonji.
- pri preobčutljivosti dijakov z avtističnimi motnjami za dotike ukrepamo tako, da npr. dijaku z avtističnimi motnjami dopustimo, da učilnico zapusti minuto ali dve pred koncem učne ure in se izogne gneči na hodniku, da v razredu vizualno označimo dijakov osebni prostor, da na prireditve prihaja pred drugimi dijaki in dobi prostor, kjer ni tolikšne gneče (Žiberna idr., 2013).

Nenapovedane spremembe v prostoru so za dijake z avtističnimi motnjami lahko moteče, npr. slike, plakati, novo pohištvo, razporeditev miz, sedežnega reda ipd. Te spremembe dijake z avtističnimi motnjami naredijo negotove in zmedene, ne zmorejo slediti šolskemu delu v polni meri. Stalnost okolja (da se nič ne spreminja) jim daje občutek varnosti. Zato se priporoča, da se dijake z avtističnimi motnjami pripravi na spremembe in se jim te razloži vnaprej. Prav tako je priporočljivo vizualno označiti prostore, da se dijak lažje orientira, sledi dejavnostim in poveže dejavnost s prostorom.

Priporoča se, da se za dijake z avtističnimi motnjami po potrebi uredi stalen prostor (npr. miza, stena) za urnik, ki mu bo zagotavljal vpogled nad dogajanjem. Dijaku ponudimo možnost, da opravljene ure pouka odključka ali zbriše, saj tako lažje prehaja od ene dejavnosti k drugi in se nanje pripravi. Jasno označimo začetek in konec dejavnosti.

Dijaki z avtističnimi motnjami naj sedijo v bližini učitelja, saj bo tako komunikacija boljša. Poleg možnosti dodatne razlage bosta boljši tudi vizualna in fizična podpora. Upoštevati moramo osebni prostor dijakov z avtističnimi motnjami. Kadar je obremenjenost z dražljaji velika, dijakom z avtističnimi motnjami pomagajo panoji, ki jih ločijo od drugih, da se bolj osredotočijo na samostojno delo.

3.2 Didaktični pripomočki in oprema

Pogoj za uspešno načrtovanje in primerno uporabo didaktičnih pripomočkov in opreme je dobro poznavanje dijaka z avtističnimi motnjami.

Priporoča se, da so didaktični pripomočki in oprema vedno na istem mestu ter označeni in urejeni po tematskih sklopih.

Najpogosteje priporočeni pripomočki za poučevanje dijakov z avtističnimi motnjami so fotoaparati, video kamera, računalnik, projektor idr.

Za natančno in jasno določanje trajanja in konca dejavnosti se lahko po potrebi uporabi peščene ure in druge časomere, brenčače (buzzer) ipd.

Za pomoč pri organizaciji in strukturiranju časa in prostora se lahko po potrebi uporabi postopkovnike, slikovno gradivo in urnike.

Za pomoč pri pozornosti in koncentraciji se lahko po potrebi uporabi plastelin, žogice in druge predmete za stiskanje.

Dijaki z avtističnimi motnjami lahko po potrebi za ustrezen oprijem pisala in pritisk na podlago uporabljajo prilagojena pisala ali posebne gumijaste nastavke. Za boljšo grafomotoriko in orientacijo na ploskvi lahko po potrebi uporabljajo zvezke s prilagojenim črtovjem.

Za ustrezno držo pri sedenju imajo lahko prilagojene stole, klopi, podlage za stole, blazine ipd.

Tudi v primeru senzorične preobčutljivosti se lahko po potrebi uporabi ustrezno opremo (npr. senčila, sredstva za zmanjševanje zvoka; za ureditev prostora za občasen umik so potrebne blazine, premični panoji, manjši deli pohištva).

Dijakom z avtističnimi motnjami pri motivaciji za šolsko delo in uravnavanju vedenja lahko pomaga pogojevanje, ki naj temelji tako na pohvali in nagradi kot na neprijetnih posledicah. Pri tem si pomagamo z različnimi sredstvi, ki jim dijak z avtističnimi motnjami pripisuje velik pomen, npr. predmeti ali dejavnosti, do katerih lahko dijak dostopa, ko doseže dogovor za nagrado.

Pri uravnavanju vedenja in čustvovanja lahko po potrebi uporabljamo npr. svetlobne signale ali slikovno ponazoritev s pomočjo semaforja in tudi druga slikovna in pisna pomagala za

ponazoritev počutja, želja, namenov kot npr. termometer čustvovanja, slikovna ali pisna pomagala za dajanje navodil, ponazoritev pravil, vedenja ipd.

3.3 Strokovni delavci

Strokovni delavci gimnazije, v kateri se izobražuje dijak z avtističnimi motnjami, naj bodo ustrezno usposobljeni in naj imajo dodatna znanja za delo z dijaki z avtističnimi motnjami. Vsi zaposleni na šoli naj bodo seznanjeni s posebnimi potrebami dijaka z avtističnimi motnjami. Poučevanje dijaka z avtističnimi motnjami občasno zahteva intenzivno timsko delo. Čeprav bodo učitelji tisti, ki bodo preživeli z dijakom največ časa, so vloge drugih strokovnih delavcev enako pomembne. V šoli naj celotna strokovna skupina sodeluje tako pri prepoznavanju potreb dijaka z avtističnimi motnjami in postavljanju ciljev kot pri usvajanju spretnosti, znanj in veščin ter njihovem preverjanju. Naloge posameznih strokovnih delavcev se prepletajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo. Posebna pozornost naj bo namenjena temu, da so postopki in dejavnosti dogovorjeni ter da potekajo na dogovorjeni način.

3.3.1 Ravnatelj

Ravnatelj na šoli poskrbi za ustrezne materialne, kadrovske in organizacijske pogoje. Imenuje strokovno skupino za izdelavo in spremljanje individualiziranega programa za dijaka z avtističnimi motnjami. Skrbi za materialne pogoje in realizacijo ustreznih prilagoditev ter zagotavlja ustrezne pogoje za izvajanje ustreznih oblik pomoči in podpore. Skrbi za izobraževanje strokovnih delavcev, kar je pri dijakih z avtističnimi motnjami še posebej pomembno. S tem prispeva k ustvarjanju vključujočega okolja.

3.3.2 Svetovalni delavec

Usklajuje timsko delo strokovnih delavcev, sodeluje s starši ter povezuje šolo in strokovnjake iz zunanjih ustanov. Skrbi za pretok informacij, sodeluje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa, izvaja svetovalno storitev, sodeluje pri pisanju poročil o dijaku, zagotavlja svetovanje in pomoč dijaku, njihovim družinam in strokovnim delavcem šole, po potrebi intervenira ali se vključuje ob različnih kriznih situacijah, izvaja program poklicne orientacije in druge dejavnosti. Pogosto je aktiven tudi pri osveščanju šolskega okolja, ustvarjanju vključujočega okolja ter pri izobraževanju strokovnih delavcev šole.

3.3.3 Učitelj

Poučuje akademska znanja in veščine, vnaša vsebine čustvenega opismenjevanja ter vsebine in dejavnosti za razvoj socialnih in komunikacijskih veščin. Kot nosilec individualiziranega programa pri postavljanju ciljev v strokovni skupini teži k funkcionalnim ciljem na kognitivnem področju ter področjih socializacije in komunikacije.

Pri svojem delu uporablja opredeljene prilagoditve v individualiziranem programu, ki dijaku z avtističnimi motnjami omogočajo, da kljub svojim motnjam, primanjkljajem in oviram sledi vzgojno-izobraževalnim ciljem. Ugotavlja, katere spretnosti in veščine so pri dijaku močna področja, katere šibka. Skupaj z drugimi člani strokovne skupine za pripravo individualiziranega programa načrtuje in opravlja dejavnosti za izboljšanje funkcioniranja na področjih primanjkljajev ter načrtuje in izvaja individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

Prepoznava socialno vlogo dijaka z avtističnimi motnjami ter prepoznava potrebe drugih dijakov v odnosu do sošolca z avtističnimi motnjami, dijakom pomaga razumeti vedenje sošolca z avtističnimi motnjami ter jih usmerja z ustreznimi spretnostmi komuniciranja. Na tem področju lahko zelo veliko naredi že z lastnim zgledom. Učitelj v razredu skrbi za pomirjujoče in strukturirano okolje ter spodbuja vse vidike komunikacije in socialno vključevanje dijaka z avtističnimi motnjami v razred. S tem skrbi za ustvarjanje vključujočega okolja.

3.3.4 Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot izvajalec pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj

Vloga učitelja za dodatno strokovno pomoč, ki izvaja pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj je usmerjena v podporo močnih področij dijaka ter učenje strategij za premagovanje primanjkljajev. Učitelja za dodatno strokovno pomoč, ki izvaja pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj je svetovalec in koordinator različnih oblik pomoči in neposredno tudi sam obravnava dijaka z avtističnimi motnjami. Je pomemben član strokovne skupine za pripravo individualiziranega programa. Svoje delo natančneje načrtuje, spremlja in evalvira v individualiziranem programu. Njegova vloga je prepoznavanje pogojev, funkcij in procesov, v katerih se izražajo dijakovi primanjkljaji, prepoznavanje motenj, ki dijaku otežujejo doseganje ciljev, prepoznavanje ovir, ki se pojavljajo pri šolskem delu, ter prepoznavanje dijakovih močnih področij. Predlaga, načrtuje in oblikuje program za premagovanje ovir, motenj in primanjkljajev pri šolskem delu ter krepitev močnih področij. Učiteljem svetuje glede prilagoditev pri posameznem dijaku z avtističnimi motnjami pri šolskem delu in pri pripravi preizkusov znanja. Svetuje, kako naj učitelji pripravijo prilagojeno didaktično gradivo in učne pripomočke. S prilagojenimi metodami, postopki, didaktičnim gradivom in učnimi pripomočki lahko pomaga pri obdelovanju učne snovi, ki jo obravnavajo učitelji.

Poleg izvajanja dodatne strokovne pomoči za odpravljanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj učitelj za dodatno strokovno pomoč drugim članom tima predstavi, kako se kaže motnja pri posameznem dijaku z avtističnimi motnjami, pomaga jim pri uporabi znanj, metod, pristopov in veščin za spodbujanje komunikacije pri dijaku z avtističnimi motnjami, usmerja jih v uporabo dodatnih veščin, ki omogočajo in spodbujajo razvoj komunikacije. Sodeluje z drugimi strokovnimi delavci, ki delajo z dijakom z avtističnimi motnjami, in tako skrbi za ustvarjanje vključujočega okolja.

Učitelja za dodatno strokovno pomoč, ki izvaja pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj za dijake z avtističnimi motnjami naj bo po potrebi usposobljen tudi za razumevanje in odpravljanje težav na področjih čustvovanja, vedenja, socialne interakcije ter socialne vključenosti posameznega dijaka. Po potrebi naj izvaja čustveno opismenjevanje, razvoj socialnih veščin ter modifikacijo vedenja. Druge strokovne delavce seznanja s procesi čustvovanja, vedenja in socialne interakcije, svetuje pri delu z dijaki ter starši. Sodeluje pri vzpostavitvi sistema dela za dijake z avtističnimi motnjami. Ozavešča vse člane strokovne skupine o sprožilcih vedenja ter strategijah za delo. Pomaga oblikovati individualizirani program dela za posameznega dijaka z avtističnimi motnjami, ki zajema tako razumevanje in izogibanje sprožilcem vedenja kot vzpostavitev sistema posledic za nesprejemljivo vedenje ter podkrepitev prilagojenega vedenja. S svojim delovanjem prispeva k ustvarjanju vključujočega okolja.

Učitelj za dodatno strokovno pomoč skupaj s svetovalnim delavcem po potrebi nudi tudi podporo dijaku, ki ima pridružene težave (anksioznost, depresivnost, strahovi ipd.).

3.3.5 Spremljevalec

Dijaki z avtističnimi motnjami se ob vključitvi v gimnazijski program srečajo s številnimi spremembami in zahtevnejšim socialnim okoljem. Razkorak med zahtevami programa in prilagoditvenimi spretnostmi dijaka z avtističnimi motnjami je pogosto prevelik, da bi ta takoj zmožel zadostiti pričakovanim standardom samostojnosti. Pri premostitvi tega razkoraka lahko pomaga spremljevalec. Njegova vloga naj bo v individualiziranem programu opredeljena natančno in ciljno. Deluje naj v tesnem sodelovanju s člani strokovne skupine in sledi njihovim navodilom, hkrati pa s svojimi opažanji in predlogi sodeluje tudi pri načrtovanju dela v prihodnosti. Naloge spremljevalca naj se opredelijo skladno z zakonodajo.

4 IZVAJANJE POUKA

4.1 Organizacija časa

Uvajanje časovnih prilagoditev za dijake z avtističnimi motnjami je za gimnazije verjetno največji izziv. Učitelji in dijaki so zaradi doseganja ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa pod velikim časovnim pritiskom, fleksibilnost pri časovni organizaciji je omejena. Znotraj zmožnosti naj se po potrebi za uspešno izobraževanje dijaka z avtističnimi motnjami zagotovi več časa zaradi:

- drugačnega in počasnejšega procesiranja informacij dijaka z avtističnimi motnjami,
- potrebe po izvajanju dejavnosti za čustveno opismenjevanje in razvoj socialnih ter komunikacijskih veščin,
- potrebe po intenzivnem sprotne timske sodelovanju vseh strokovnih delavcev, ki so vključeni v delo z dijakom z avtističnimi motnjami,
- potrebe po intenzivnem sprotne sodelovanju s starši dijaka z avtističnimi motnjami.

Priporočeni časovni prilagoditvi sta podaljšani čas in jasna časovna opredeljenost.

Podaljšani čas

- Podaljšani čas se priporoča v vseh fazah učnega procesa, ker dijak z avtističnimi motnjami zaradi drugačnega procesiranja informacij v vseh fazah pridobivanja in usvajanja znanja potrebuje bistveno več časa kot vrstniki z značilnim razvojem. Načrtuje pa naj se še čas za učenje socialnih spretnosti in čustvenega opismenjevanja. Dijak z avtističnimi motnjami zaradi težav v načrtovanju in izvajanju dejavnosti izvaja večino dejavnosti dalj časa, poleg tega se izrazito slabo odziva na časovne pritiske, ki ga zmedejo ali celo izzovejo frustracije.
- Dijak z avtističnimi motnjami lahko občasno potrebuje počasnejši tempo podajanja informacij (kot npr. potrebuje dodaten čas, da obdela prejeta navodila, po postavljenem vprašanju po navadi potrebuje daljši premor kot drugi dijaki, vzeti si je treba tudi dodaten čas in po potrebi preveriti, ali je razumel navodilo).
- Za lažje in hitrejše prehajanje med dejavnostmi se priporočajo dobro podana vizualna navodila (potrebno ustrezno slikovno gradivo – slike, slikovne označbe na zvezkih ipd.).
- Uporablja naj se jasna, kratka, enoznačna navodila za delo.
- Glede na dijakove sposobnosti pozornega sledenja je treba prilagoditi obseg nalog (tudi domačih) in jih po potrebi razdeliti na posamezne dele, korake.
- Kadar dejavnosti niso strukturirane, je dijak z avtističnimi motnjami je v primerjavi z vrstniki lahko aktiven in zbran krajši čas. Sposobnost njegovega aktivnega sodelovanja je daljša, ko je dejavnost dobro strukturirana, usmerjena in socialno vodena.

Jasna časovna opredeljenost

Dijaki z avtističnimi motnjami imajo zelo močno potrebo po tem, da vedo, kaj sledi, in velike težave z zaporedji dogodkov – najlažje jim pomagamo z vpeljavo rutin in urnikov. Oboje olajša prehode med dejavnostmi in, zelo pomembno, dijaku z avtističnimi motnjami povečuje občutek varnosti. Nesprejemljiva vedenja lahko velikokrat preprečimo, če dijaku pomagamo, da razume, kaj se dogaja in kaj se bo zgodilo. Zato se priporoča, da jasno časovno opredelimo dejavnosti. Dijaki z avtističnimi motnjami imajo pogosto zelo slabe časovne predstave, nekateri pa nasprotno čas zelo natančno doživljajo. Učitelji in drugi strokovni delavci naj vpeljejo čim več rutin in uporabljajo urnike, najboljše slikovne (lahko s fotografijami, slikami, simboli ali znaki, ki prikazujejo neko dejavnost ali učni predmet). Na urniku lahko označijo tudi čas za malico, kosilo, odmore; nekaterim dijakom pomaga, da na koncu dneva piše »konec« ali je narisane zvonce ali kar koli drugega, kar posamezniku pomeni konec dejavnosti in pouka. Pomembno je upoštevanje zastavljenih časovnih okvirov in dijaka z avtističnimi motnjami hkrati načrtovano učiti, kako sprejeti odmik od urnika (ustaljen dnevni red s hkratnim postopnim navajanjem na občasne manjše spremembe, ki naj bodo čim bolj načrtovane in naj potekajo postopoma). Vse spremembe naj bodo pravočasno najavljene in pojasnjene.

Pomembna je posebna priprava na dneve dejavnosti, saj gre za veliko spremembo ustaljenih rutin, po potrebi naj ima dijak z avtističnimi motnjami več odmorov (preživlja jih lahko tudi v mirnem prostoru, učitelji naj mu omogočijo, da se zaposli z njemu priljubljenimi dejavnostmi). Odmore lahko učitelji ali drugi strokovni delavci označijo tudi v postopkovniku ali slikovnem urniku.

4.2 Poučevanje in učenje

Pri poučevanju dijakov z avtističnimi motnjami naj strokovni delavci izhajajo iz načel inkluzije, torej prilagajati okolje dijaku in ne obratno. Zato se priporoča, da naj strokovni delavci posameznega dijaka z avtističnimi motnjami najprej dobro spoznajo in upoštevajo njegove značilnosti. Poznajo in upoštevajo naj dijakova močna področja ter s pomočjo močnih področij pomagajo razvijati področja, na katerih so težave izrazite. Zavedati se moramo, da so dijaki z avtističnimi motnjami med sabo zelo različni in uspešne strategije in načini poučevanja, ki veljajo za posameznega dijaka ne bodo nujno uspešni tudi za drugega.

Preveč vizualnih, zvočnih ali drugih dražljajev zmoti ali preusmeri pozornost, povzroči odmik od dogajanja ali anksioznost. Preden učitelj začne razlago in delo v razredu, naj po potrebi poskrbi za primerno okolje. Dijaka umiri in usmeri njegovo pozornost. Učitelj mu da dovolj časa, da to doseže, in s pomočjo glasu, dotika, znaka ali simbola to ohranja.

Pred postavljanjem vprašanj ali zahtev naj učitelj dijaka pokliče po imenu, šele nato pove zahtevo. Tako vzpostavi stik. Ni nujno, da je ta tudi z očmi. Če vztrajamo pri očesnem stiku, lahko nastopi popolna odsotnost pozornosti na to, kar smo povedali. Pri dijaku z avtističnimi motnjami gledanje v oči ni vedno znak pozornega poslušanja.

Dijaku z avtističnimi motnjami dajemo navodila v kratkih stavkih, ki naj bodo jasna in konkretna. Sproti naj učitelji preverjajo razumevanje teh navodil in vsebine ter dijaku z avtističnimi motnjami po potrebi ponudijo tudi vizualno podporo. Priporočeno je strukturirano poučevanje dijaka z avtističnimi motnjami, pri katerem ta ve, kaj je njegova naloga in kaj bo sledilo, ko bo

rešil nalogo. Pri tem učitelji po potrebi poskrbijo, da ima dijak z avtističnimi motnjami urnik dejavnosti, v katerem so lahko naloge ali dejavnosti predstavljene slikovno in pisno, saj tako dijak z avtističnimi motnjami točno ve, kaj mora narediti. Tako poučevanje lahko pri posameznem dijaku zmanjša strah, izboljšuje pozornost in koncentracijo ter zmanjša preveliko odvisnost od odraslega.

Priporoča se, da se uporablja pristope majhnih korakov. Pomoč lahko dajemo npr. z namigi in usmerjanjem, postopoma opuščamo oz. zmanjšujemo količino namigov.

Načine poučevanja je treba prilagajati. Ne poučujemo vedno na enak način. Poiskati je treba način, ki je uspešen, bodisi z menjavo metod, oblik dela ali okolja. Načine poučevanja prilagajamo glede na uporabo sredstev, kombiniranje npr. zvočnih posnetkov s tabelnimi prikazi in slikami. Pomembno je uporabljati veliko vizualnih opor, pri tem pa je potrebna previdnost, da teh informacij ni preveč oz. se ne menjajo prehitro. Preobilica informacij lahko povzroči zmedo in nemir, posledično pa odpor ali odmik od trenutne situacije. Ko je dijak z avtističnimi motnjami umirjen, lahko sprejema informacije iz okolja, jih predeluje in odgovarja na postavljene zahteve.

Pogosto dijaki z avtističnimi motnjami potrebujejo pomoč pri organizaciji zapiskov. Pomagamo lahko različno – s fotokopiranjem zapiskov, pripravo besedila vnaprej, možnostjo dopolnjevanja ipd. Dijaki z avtističnimi motnjami imajo pogosto pridruženo disleksijo in/ali dispraksijo ter posledično lahko prinese precejšnje težave pri zapisovanju učne snovi. Razlogi za to so tudi v težavah s senzorično integracijo, v slabši fini motoriki, grafomotoriki in koordinaciji. Njihovi zapiski so pogosto nečitljivi, zaradi slabše orientacije na papirju so lahko nesistematični. Dijaki z avtističnimi motnjami včasih potrebujejo vodenje pri organizaciji zapiskov in pri orientaciji po njih. V teh primerih se priporoča, da dijaki z avtističnimi motnjami snov zapisujejo na računalnik.

Dijaki z avtističnimi motnjami pogosto potrebujejo pomoč pri skupinskem delu. Sami se v začetni fazi včasih ne znajdejo. V teh primerih lahko potrebujejo vodenje, usmerjanje, jasna, kratka in konkretna navodila. Sprva se lahko takega načina dela učijo v paru, ki ga vodi odrasla oseba. Kasneje je v paru lahko s sošolcem, ki naj bo strpen, potrpežljiv in prilagodljiv. To naj ne bi bil vedno isti vrstnik. Počasi naj se skupina širi, s tem da dijaka z avtističnimi motnjami vnaprej pripravimo na to. Sčasoma bo dijak zmož socialno vključevanje samostojno ali z minimalno podporo v manjši skupini.

Pri načrtovanju dejavnosti je dobro, če učitelji poznajo dijakove senzorične posebnosti. Potrebna je dodatna skrb za varnost. Dijaku z avtističnimi motnjami jasno povedo, da se lahko umakne, če bodo okoliščine zanj senzorično prezahtevne. Dijaku se v teh primerih omogoči samoregulacijo, umik iz prostora ali položaja, v katerem doživlja frustracije. Dijaku z avtističnimi motnjami naj učitelji povedo, kam naj se umakne in kako. Zagotovijo naj mu tudi dovolj informacij o terenskem delu, o dogajanju na športnih dnevih in pri drugih dnevih dejavnosti. Ti dnevi so za dijaka z avtističnimi motnjami izredno naporni, saj gre za odmik od vsakdanjega, ustaljenega načina dela. Kadar je v razredu dijak z avtističnimi motnjami, je treba zanj za ves čas trajanja športnega dne oz. ostalih dni dejavnosti načrtovati dejavnosti, vključiti morebitnega začasnega spremljevalca ali pomočnika ter to dijaku z avtističnimi motnjami na njemu primeren način predstaviti vnaprej.

Šport je za dijaka z avtističnimi motnjami lahko pogosto stresen šolski predmet. Telovadnica je velik in ozvočen prostor, v katerem so glasni zvoki in odmevi. Ob dejavnostih prihaja do dotikov med dijaki, njihovo gibanje je dijaku z avtističnimi motnjami nepredvidljivo. Tudi pri gibanju lahko pridejo do izraza motnje senzorične integracije, predvsem pri procesiranju ravnotežnostnih in proprioceptivnih dražljajev. Te težave se kažejo v strahu pred višino, s težavami pri premikanju navzgor in navzdol. Dijak z avtističnimi motnjami ima lahko težave tudi z nalogami, ki zahtevajo koordinacijo gibov. Učitelj športa naj med vadbenim procesom ugotavlja, kaj posameznega dijaka straši, kaj ga navdušuje, s čim se pomiri in tudi kaj ga pušča ravnodušnega. To naj postanejo smernice za prilagoditve.

Pomemben izziv pri poučevanju športa je dijakovo slabše razumevanje iger s pravili. Pravila lahko razume preveč togo, ne dojame smisla igre, ne zmore taktičnega sodelovanja s soigralci in ne sprejema poraza. To pogosto privede do izbruhov, neustreznega zaključka športnih iger in posledično jeze ter frustracije sošolcev. Vse to neugodno vpliva na sprejetost dijaka z avtističnimi motnjami med vrstnike. Pomembno je razumeti, da dijak ne ruši igre nalašč, pač pa ne zmore razumeti situacije, zato je treba individualno načrtovati način in tempo njegovega vključevanja v te dejavnosti pri predmetu šport.

4.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Posebnosti v delovanju dijaka z avtističnimi motnjami pogosto vplivajo na zmožnost učenja. Zato je potrebno poznati in razumeti dijake z avtističnimi motnjami ter s prilagoditvami odpravljati ovire na poti pridobivanja znanja in spretnosti. Posebno pozornost posvetimo sprožilcem težavnega vedenja, saj je to lahko ena izmed pogostih ovir. Tako naj učitelji večjo pozornost namenijo tudi dijakovemu odzivu na preverjanje in ocenjevanje znanja. Za dijake z avtističnimi motnjami je pogosto značilno, da okoliščin, v katerih poteka preverjanje znanja, izkazovanje spretnosti in sposobnosti, ne znajo predelati. Zato pokažejo rezultate, ki niso odraz njihovega realnega znanja. Ugotoviti moramo, katere so tiste okoliščine, ki mu vzbujajo neprijetna občutja in ga vznemirjajo, ter na podlagi tega narediti načrt prilagoditev. Priporočene in možne prilagoditve so navedene spodaj, za posameznega dijaka z avtističnimi motnjami pa jih bolj natančno opredelimo v individualiziranem programu.

Priporočene možne prilagoditve so lahko:

- Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja dijaka z avtističnimi motnjami so potrebne že pri načinu postavljanja vprašanj. Ta naj bodo biti jasna, kratka in konkretna, uporabljene morajo biti besede in besedne zveze, ki jih dijak z avtističnimi motnjami pozna (brez dvojnega zanikanja, prenesenih pomenov ipd.). Učitelj naj sproti preverja razumevanje navodil.
- Pred postavljanjem vprašanj ali zahtev naj učitelji dijaka pokličejo po imenu, nato podajo zahtevo.
- Dijak z avtističnimi motnjami bo lažje pokazal svoje znanje, če bo ocenjevanje potekalo individualno ali v manjši skupini.
- Prilagajamo lahko organizacijo preverjanja. Preverjanje oz. ocenjevanje naj poteka po krajših učnih sklopih, pogosteje in napovedano.

- Dijaku z avtističnimi motnjami dajemo naloge posamezno ali pa ga usmerjamo, katere naloge naj rešuje.
- Kadar ima dijak z avtističnimi motnjami pridruženo še disleksijo in/ali dispraksijo in/ali kateri koli drug primanjkljaj na posameznih področjih učenja, pri ocenjevanju ne upoštevamo napak, ki so posledica tega primanjkljaja (glejte Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v gimnaziji).
- Oblika pisnega preverjanja oz. preizkusa znanja naj bo takšna, da so naloge jasno ločene med seboj. Velikost pisave naj bo povečana, pisava naj bo lahko berljiva, dijaku poznana. Razmiki med vrsticami naj bodo povečani.
- Dijak z avtističnimi motnjami naj ima dovolj prostora za zapisovanje odgovorov.
- Dijaku z avtističnimi motnjami, ki ima težave z zapisovanjem, bo morda treba omogočiti zapisovanje odgovorov na računalnik.
- Čas pisanja primerno podaljšamo. Za dijake z avtističnimi motnjami je še posebno pomembno, da ne rešujejo nalog ali ustno odgovarjajo pod časovnim pritiskom. Svojega realnega znanja ne morejo pokazati, če se jim mudi ali če morajo dolgo časa čakati, da pridejo na vrsto. Glede dolžine podaljšanega časa je treba upoštevati tudi dijakovo zmožnost dolgotrajne koncentracije in utrudljivost.
- Po potrebi naj se opredeli časovno načrtovanje preverjanj in ocenjevanj znanja. Enakomerna razporeditev preverjanj in ocenjevanj znanja je lahko za dijaka učinkovita razbremenitev, ki omogoča lažje izkazovanje znanja.
- Ko je bilo dijaku z avtističnimi motnjami napovedano ocenjevanje znanja in je pripravljen nanj, ga, če je le možno izvedemo. Prestavljamo le v primerih, ko je dijakova vznemirjenost tako povečana, da ne bo zmožni pokazati svojega znanja.
- Dijak z avtističnimi motnjami lahko po potrebi uporablja tehnične pripomočke, kot so računalnik, žepno računalno, CD- oz. MP3-predvajalnik, didaktično gradivo, in ponazorila, ki jih je že uporabljal pri pridobivanju in utrjevanju znanja.
- Večji poudarek naj bo na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Pri tem ima učitelj več možnosti, da upošteva značilnosti dijaka z avtističnimi motnjami. Lažje sprotno preverja razumevanje vprašanj, pri čemer lahko vprašanje preoblikuje, si pomaga z didaktičnim gradivom, ki je bilo uporabljeno v predhodnih fazah učenja, postavlja lahko podvprašanja. Ustno naj preveri in dopolni nejasen ali nedokončan odgovor na pisno vprašanje.
- Če dijak z avtističnimi motnjami ne zmore nastopati pred razredom, lahko opravi predstavitev tehničnih, praktičnih in drugih izdelkov, projektnega dela in drugih dejavnosti individualno ali v manjši skupini. Dijaku z avtističnimi motnjami je treba včasih natančno in konkretno strukturirati vsebino, ki jo bo predstavil.
- Pri ocenjevanju naj bodo učitelji tolerantni do napak, ki izhajajo iz primanjkljajev, ovir oz. motenj dijakov z avtističnimi motnjami (npr. nezmožnost empatije pri šolskih spisih, nenatančnost pri geometrijskih nalogah, pisanje s tiskanimi črkami, s tem da so velike začetnice primerno označene, manj čitljiva pisava), vendar mora dijak dosegati standarde znanja.

5 ZAKLJUČEK

Delo z dijaki z avtističnimi motnjami lahko zahteva več časa, dodatna znanja strokovnih delavcev in pripravljenost prilagajati vzgojno-izobraževalno delo glede na potrebe vsakega dijaka z avtističnimi motnjami posebej. Tako lahko zagotovimo ustrezno podporo dijakom z avtističnimi motnjami na področjih njihovih primanjkljajev in močnih področij. Dodatno pozornost naj se posveti ustvarjanju varnega, spodbudnega in vključujočega okolja za vse dijake. Pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa naj se zagotoviti ustrezno prilagajanje in dodatno podporo z izvajanjem dodatne strokovne pomoči za dijake z avtističnimi motnjami. Timsko je treba pripraviti, spremljati in evalvirati individualizirani program in v proces vključevati tudi starše in dijaka. Želimo si, da bi bila *Navodila za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za dijake z avtističnimi motnjami v gimnaziji* v pomoč strokovnim delavcem pri uresničevanju teh prizadevanj.

6 VIRI IN LITERATURA

- APA (American Psychiatric Association). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. izd., (DSM-V)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom – Priročnik za starše in strokovne delavce*. Ljubljana: Megaton, d. o. o.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., M. in Frith, U. (1985). Does the autistic child have a »theory of mind«? *Cognition*, 21, 34–46.
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T. in Chakrabarti, B. (2010). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hyper-sensitivity. V F. Happé in U. Frith (ur.), *Autism and Talent* (str. 41–51). New York: Oxford University Press Inc.
- Crespi, B. (2013). Developmental heterochrony and the evolution of autistic perception, cognition and behavior. *BMC Medicine*, 11(119), 1–11. doi: 10.1186/1741-7015-11-199.
- Eckenrode, L., Fennell, P. in Hearsey, K. (2003). *Tasks galore*. North Carolina: Tasks Galore.
- Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. ... Kregar, S. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grzadzinski, R., Dick, C., Lord, C. in Bishop, S. (2016). Parent reported and clinician-observed autism spectrum disorder (ASD) symptoms in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): implications for practice under DSM-5. *Molecular Autism*, 7 (7), 1–12. doi: 10.1186/s13229-016-0072-1.

- Hannah, L. (2009). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Ljubljana: Center Društvo za avtizem.
- Hansen, S. N., Schendel in Parner, E. T. (2015). Explaining the Increase in the Prevalence of Autism Spectrum Disorders. The Proportion Attributable to Changes in Reporting Practices. *JAMA Pediatrics*, 169 (1), 56–62.
- Jurišič, B. D. (2016). Otroci z avtizmom. Ljubljana: Izobraževani center PIKA, Center Janeza Levca.
- Kriteriji za opredeljevanje vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Macedoni Lukšič, M. (2006). Spekter avtistične motnje. V Kržišnik, C. (ur.), Battelino, T. (ur). *Novosti v otroški gastroenterologiji. Izbrana poglavja iz pediatrije 18*: 115–126. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- Maljaars, J., Boonen, H., Lambrechts, G., Van Leeiwevn, K. in Noens, I. (2014). Maternal Parenting Behavior and Child Behavior Problems in Families of Children and Adolescent with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Development Disorder*, 44, 501–512. Doi: 10.1007/s10803-013-1894-8.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 88/2013.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 88/2013.
- Volkmar, R. F., Chawarska, K. in Klin, A. (2005). Autism in Infancy and Early Childhood. *Annual Psychological Reviews*, 56, 315–336.
- Volkmar, R. F. (2011). Asperger's Disorders: Implications for Psychoanalysis. *Psychoanalytic Inquiry*, 31, 334–344.
- Walpole, P., Richards, D. (2012). Autism and Structured Teaching Training. Interno gradivo za udeležence izobraževanja. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
- Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem – razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana: Center za avtizem.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2012). Uradni list RS, pt. 54/2000, 118/2006, 5272010-Odl. US, 58/2011-ZUOPP-1, 40/2012-ZUJF, 90/2012.
- Žiberna, E., Rogič Ožek, S., Filipčič Mrak, T., Werdonig, A., Kuhar, D., Švaglič, M. idr. (2013). Strokovne podlage za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avtističnega spektra v osnovni šoli. Neobjavljeno gradivo.
- Žiberna, E., Rogič Ožek, S., Filipčič Mrak, T. (2013a). Otrok z motnjo avtističnega spektra v osnovni šoli. *Komunikacija*, 4 (2), str. 19–28.

6.1 Dodatno priporočeni viri in literatura

- Attwood, T., Callesen, K., Moller Nielsen, A. (2008). The CAT-kit. Cognitive Affective Training. Arlington: Future Horizons.
- Baker, J. (2003) Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Sindrom. Autisem Asperger Pub.
- De Rosa, F. (2017). Moj avtizem in moja vera. Ljubljana: Novi svet.
- Dickinson, P., Hannah, L. (2008). Lahko se obrne na bolje – Vodič za starše in skrbnike (Kako se spopadamo z vedenjskimi težavami pri majhnih otrocih z avtizmom). Ljubljana: Center društvo za avtizem.
- Henault, I. (2006). Asperger's Syndrome and Sexuality: From Adolescence through Adulthood. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Higashida, N. (2017). Zakaj skačem: glas dečka iz tišine avtizma. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jurišič, B. D. (2006). Učenje otrok s spektroatvistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. Izbrana poglavja iz pediatrije. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo, 174–189. Ljubljana.
- Klemenc, A. (2012). Kako je biti jaz? Knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZC Janeza Levca.
- Macedoni Lukšič, M. idr. (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatvističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Mihelčič, M. (2017). Planet Asperger. Ljubljana: Mladika.
- Prizant, B. M. (2015). Uniquely Human A Different Way of Seeing Autism. New York: Simon & Shuster Paperbacks.
- Vovk Ornik, N., idr. (2011-2012). Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci. Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti Maribor: Forum Media.

http://tukajsem.splet.arnes.si/files/2018/01/3.-V-pomo%C4%8D-delodajalcem_prilagoditve-na-delovnem-mestu.pdf. Pridobljeno 15. 10. 2018.