

Razvoj kompetenc bodočih inkluzivnih pedagogov za delo z otroki z avtizmom

Maja Rejc

Univerza na Primorskem

maja.rejc@pef.upr.si

Vanja Riccarda Kiswarday

Univerza na Primorskem

vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Izrazit porast avtizma v zadnjih desetletjih se odraža tudi v naraščanju števila otrok z avtizmom v slovenskih šolah in vrtcih, kar zahteva večjo usposobljenost učiteljev za prepoznavanje njihovih vzgojno-izobraževalnih potreb, načrtovanje in izvajanje prilagoditev učnega procesa ter pomoč pri njihovem vključevanju oz. udeležanju inkluzije v praksi. Tu ima kot strokovnjak za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami pomembno vlogo inkluzivni pedagog, ki že v času študija razvija tudi kompetence za delo z otroki z avtizmom. V okviru predmeta, v katerem obravnavamo avtizem, smo pri študentih rednega in izrednega študija ugotavljali njihovo samooceno kompetenc za delo z otroki z avtizmom pred in po zaključku izvajanja predmeta. Rezultati kažejo, da študentje pred izvedbo predmeta svoje kompetence večinoma ocenjujejo kot takšne na nizki in srednji ravni, na izhodiščno oceno kompetenc pa v največji meri vplivajo predvsem predhodne izkušnje z otroki z avtizmom. Po izvedbi predmeta so študentje svoje kompetence na vseh področjih povprečno ocenjevali višje, rezultati raziskave pa nakazujejo potrebe po dodatnem usposabljanju bodočih inkluzivnih pedagogov za pripravo individualiziranega programa, izvajanje dodatne strokovne pomoči in obravnavo neželene vedenja otrok z avtizmom.

Ključne besede: otroci z avtizmom, inkluzivni pedagog, poučevanje, podiplomski študij, kompetence

Uvod

V prispevku predstavljamo nekatere bistvene značilnosti v pojmovanju avtizma nekoč in danes, ki se spreminja tudi zaradi izrazitega porasta prevalence avtizma. Prikažemo razvoj vzgoje in izobraževanja otrok z avtizmom v Sloveniji, ki se je začel intenzivneje krepiti z umestitvijo avtizma kot posebne skupine posebnih potreb v okviru Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2011 (ZUOPP-1) (2011). V nadaljevanju osvetlimo vlogo inkluzivnega pedagoga v procesu njihove vzgoje in izobraževanja. Ker je področje kakovostnega vključevanja teh otrok v vzgojno-izobraževalni proces še v ra-

zvoju in je povezano s številnimi izzivi, prikažemo ugotovitve nekaterih raziskav, ki so preučevale usposobljenost pedagoških delavcev za vzgojo in izobraževanje otrok z avtizmom. V empiričnem delu pa analiziramo samooceno študentov inkluzivne pedagogike pred in po izvedbi predmeta, v okviru katerega razvijajo kompetence, povezane z metodami dela z otroki z avtizmom, pri čemer nas posebej zanima, v kolikšni meri na to vplivajo predhodne izkušnje z osebami z avtizmom in način študija (redni oz. izredni). Na podlagi opravljene raziskave v prispevku podajamo smernice za usposabljanje bodočih inkluzivnih pedagogov za delo z otroki z avtizmom, kar bo pripomoglo tudi k zagotavljanju ustreznih pogojev in udeležanju inkluzije v prihodnosti.

Prevalenca avtizma skozi čas

Avtizem oz. avtistične motnje (AM) so skupina vseživljenjskih razvojnih motenj, ki vplivajo predvsem na način komunikacije osebe z avtizmom z drugimi ter na njen odnos do drugih ljudi in sveta (Jurišić 2016). Za osebe z avtizmom so značilna vedenjska odstopanja na področju socialne komunikacije in interakcije ter usmerjeni interesi in prisotnost rigidnega, stereotipnega vedenja (American Psychiatric Association 2013; Maček 2018). Čeprav zaradi izrazito povečane incidence v zadnjem obdobju stroka intenzivno preučuje avtizem, je njegova etiologija še vedno precej neznana (Macedoni-Lukšič idr. 2009). Leta 1966, ko naj bi bila opravljena prva epidemiološka raziskava, je bil avtizem prepoznan le pri 4,5/10.000 otrok (Lotter 1967 v Cook in Wilmerdinger 2015) oz. 0,045 % otrok in tako veljal za redko motnjo, kar se je v zadnjih desetletjih spremenilo. Pogled v preteklost in podatki zadnjih raziskav jasno kažejo na stalno naraščanje števila (diagnosticiranih) oseb z avtizmom skozi čas.

Glede na podatke v preglednici 1 ugotavljamo, da je razširjenost avtizma danes štirikrat večja kot pred dvajsetimi leti, saj je bila leta 2000 med 8-letniki prevalenca avtizma 6,7 (1 od 150 oz. 0,67 %), leta 2020 pa 27,6/1.000 otrok, kar pomeni, da je imel avtizem kar od eden od 36 otrok (2,76 %). Podatki kažejo tudi, da je bil leta 2020 avtizem kar 3,8-krat pogostejše diagnosticiran pri dečkih kot pri deklicah (Maenner idr. 2023). Leta 2018 je bil pri dečkih diagnosticiran 4,3-krat pogostejše kot pri deklicah (Maenner idr. 2020), kar kaže na povečanje pojavnosti avtizma pri deklicah. Ker v Sloveniji nimamo podatkov o pojavnosti oseb z avtizmom, si strokovnjaki prizadevajo vzpostaviti register oseb z avtizmom v Sloveniji, saj so ti podatki ključni za načrtovanje strokovne in sistematične podpore.¹

¹ Glej <https://visavis.si/pregled-stanja-potreb-zaposlenih-v-vzgoji-in-izobrazevanju-po-dodatnih-znanjih-in-izmenjava-praks/>.

Preglednica 1 Razširjenost avtizma v populaciji osemletnikov v ZDA

Leto	(1)	(2)	(3)	Leto	(1)	(2)	(3)
2000	6,7	1 od 150	0,67	2012	14,5	1 od 69	1,45
2002	6,6	1 od 150	0,66	2014	16,8	1 od 59	1,68
2004	8,0	1 od 125	0,80	2016	18,5	1 od 54	1,85
2006	9,0	1 od 110	0,90	2018	23,0	1 od 44	2,30
2008	11,3	1 od 88	1,13	2020	27,6	1 od 36	2,76
2010	14,7	1 od 68	1,47				

Opombe Naslovi stolpcev: (1) povprečna prevalenca na 1.000 otrok, (2) okvirna ocena: 1 od X otrok, (3) prevalenca v odstotkih. Povzeto po National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention (b. l.).

Pojmovanje avtizma nekoč in danes

Na porast prevalence avtizma naj bi precej vplivala sprememba koncepta razumevanja avtizma v zadnjih desetletjih (Macedoni-Lukšič 2011). Prvi Diagnostični statistični priročnik (DSM-I) Ameriškega združenja za psihiatrijo (American Psychiatric Association 1952) je avtizem opredeljeval kot podtip otroške shizofrenije, leta 1980 pa je uradno postal ločena diagnoza (Cook in Willmerdinger 2015). Pojmovanje avtizma kot hude in redke psihiatrične motnje, kot je bil prvič opisan v 40. letih prejšnjega stoletja, se je skozi leta raziskovanja na tem področju močno spremenilo. Danes vemo, da gre za razvojno-nevrološko motnjo, ki jo razumemo kot spekter (Macedoni-Lukšič 2011). Terminologija trenutnega diagnostičnega sistema avtizem pojmuje kot motnjo (Autistic Spectrum Disorder – ASD), nasproti temu pa zagovorniki avtizma poudarjajo, da gre za stanje (Autistic Spectrum Condition – ASC), kar utemeljujejo s perspektive teorije nevrorazličnosti (Singer 1999; Baron-Cohen 2017). Z vidika nevrorazličnosti avtizem tako razumemo kot primer raznolikosti možganov, saj so vsi možgani med sabo enostavno različni. Ob vse večji prepoznavnosti avtizma je diagnosticiran tudi večji delež oseb z avtizmom s povprečnimi in z nadpovprečnimi intelektualnimi zmožnostmi, zaradi česar je treba stališča o avtizmu prilagoditi (Baron-Cohen 2017). V preteklosti je bilo več pozornosti usmerjene v klasični avtizem in je obenem prevladovalo pojmovanje avtizma kot motnje, sodobne teorije pa nas vabijo, da nanj pogledamo tudi z vidika koncepta nevrorazličnosti. Ta zajema tudi visoko inteligentne in socialno prilagodljivejše osebe, ki pa imajo kljub temu izražene nekatere avtistične značilnosti, ki jih lahko v vsakdanjem življenju in pri izražanju njihovih sposobnosti pomembno ovirajo, zato je ključno prilagajanje okolja in opremljanje posameznikov s strategijami, ki jim bodo omogočale uspešno sobivanje in prispevek k družbi z vsemi njihovimi potenciali.

Preglednica 2 Število in delež učencev z avtizmom v programih s prilagojenim izvajanjem in DSP od šolskega leta 2015/2016 do 2021/2022

Šolsko leto	(1)	(2)	Šolsko leto	(1)	(2)
2015/2016	105	1,0	2019/2020	240	1,7
2016/2017	126	1,3	2020/2021	227	1,6
2017/2018	168	1,5	2021/2022	232	1,6
2018/2019	189	1,6			

Opombe Naslovi stolpcev: (1) število učencev z avtizmom, (2) delež učencev z avtizmom (v odstotkih) med vsemi učenci s posebnimi potrebami. Povzeto po Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (b. l.).

Razvoj vzgoje in izobraževanja otrok z avtizmom v Sloveniji

S pogledom v preteklost vzgoje in izobraževanja ugotovimo, da sta se pojmovanje ter posledično vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) vse od 18. stoletja do danes močno spremenila. Od spoznanja, da imajo tudi otroci s PP potencial za učenje, smo preko specializiranih šol in zavodov oz. segregacije postopoma utrlji pot sprva do integracije in nato inkluzije (Opara 2007) oz. do vključevanja otrok s PP, tudi otrok z avtizmom, v inkluzivne šole in vrtce, ki bi morali biti v čim večji meri usposobljeni za ustrezno prilagajanje izvajanja programov potrebam posameznika. Otroci z avtizmom oz. avtističnimi motnjami (v nadaljevanju AM) so v slovenski zakonodaji (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2011) kot samostojna skupina otrok s PP opredeljeni šele od leta 2011 dalje. Pred tem so bili najpogostejše opredeljeni kot dolgotrajno bolni otroci, otroci z govorno-jezikovno motnjo ali sploh niso bili opredeljeni in/ali prepoznani kot otroci z avtizmom (Rogič Ožek 2020). Glede na individualne značilnosti se otroci z AM lahko vključijo v kateri koli program vzgoje in izobraževanja (Jurišič 2016), na odločitve o izbiri ustreznega programa pa bolj kot intelektualne sposobnosti vpliva raven otrokovega prilagojenega vedenja (Vovk Ornik 2018). Podatki o številu učencev z avtizmom v osnovnošolskih programih v preglednici 2 kažejo, da je bilo v šolskem letu 2015/2016 v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP) vključenih 105 učencev z AM, kar predstavlja 1 % vseh učencev s PP, v šolskem letu 2021/2022 pa že 232 učencev z AM, to je 1,6 % vseh učencev s PP.

Ker se avtizem pogosto pojavlja sočasno z drugimi težavami, motnjami oz. stanji (Gillberg 2010; Hyman, Levy in Myers 2020), je otrok z AM lahko umeščen tudi v skupino učencev z več motnjami. Podatki kažejo, da je bilo v šolskem letu 2021/2022 v programe s prilagojenim izvajanjem in DSP vključenih kar 4.218 učencev z več motnjami, kar predstavlja 29,8 % vseh učencev s PP

(Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport b. l.). Lahko torej sklepamo, da je učencev z AM v OŠ še mnogo več, kar od pedagoških delavcev zahteva ustrezne kompetence za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z AM, vključno z ustreznim izborom pristopov in strategij dela, ki bodo za posameznega otroka najučinkovitejši.

V zadnjih letih je na tem področju prišlo do izjemnega napredka, saj je bilo razvitih mnogo metod in pristopov, usmerjenih v specifične potrebe otrok z avtizmom. Najpogostejše omenjeni so pristopi ABA, PECS in TEACCH ter njihove kombinacije (Globačnik 2020), v strokovni in znanstveni literaturi pa zasledimo še mnoge druge.² Za vsakega otroka z AM v vrtcu oz. šoli je tako kot za ostale skupine oseb s PP treba pripraviti individualiziran program (v nadaljevanju tudi IP), ki temelji na njegovih specifičnih značilnostih in potrebah, ter poskrbeti za zagotavljanje prilagoditev fizičnega okolja, ustreznih didaktičnih pripomočkov ter pedagoških pristopov, ki so načrtno in premišljeno izbrani s ciljem, da bi v kar največji možni meri ustrezali otrokovim posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam (Kiswarday 2018). V prihodnosti bo za opolnomočenje razrednih učiteljev v inkluzivnih šolah zagotovo treba še večji poudarek nameniti implementaciji nekaterih inkluzivnih pristopov vzgoje in izobraževanja, kot je npr. sodelovalno poučevanje, ki je koristno tako za otroke z avtizmom (in tudi drugimi PP) kot vse ostale (Kiswarday, Rejc in Pak 2020).

Vloga inkluzivnega pedagoga pri vzgoji in izobraževanju otrok z avtizmom

Z razvojem vzgoje in izobraževanja otrok s PP ter novo inkluzivno paradigmo je v ospredje prišla tudi potreba po strokovnjakih, ki bodo izvajali pomoč in podporo ter zagotavljali pogoje za udeleževanje inkluzije otrok z avtizmom ter drugimi PP v (rednih) programih vzgoje in izobraževanja. Z namenom usposabljanja strokovnega kadra za inkluzivno izobraževanje otrok s PP je bil tako pred dobrim desetletjem v Sloveniji (na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem) oblikovan in akreditiran drugostopenjski študijski program Inkluzivna pedagogika (Jularić, Plazar in Štemberger 2018). Študenti inkluzivne pedagogike na UP PEF se s področjem dela z otroki z AM poglobljeno spoznajo v 2. letniku študija v okviru predmeta Metode dela z otroki z različnimi motnjami. Po uspešno opravljenem predmetu so usposobljeni za prepoznavanje avtizma, izbor, načrtovanje in izvajanje ustreznih oblik pomoči ter podpore za učinkovito vključevanje otrok in mladostnikov z AM v učno in soci-

² Podroben pregled znanstveno podprtih pristopov podaja Jurišić (2021).

alno okolje ter za aktivno sodelovanje v vseh fazah individualizacije učnega dela otrok s PP.³

Inkluzivni pedagog se lahko zaposli v različnih programih vzgoje in izobraževanja, kamor se vključujejo (tudi) otroci z AM. V vrtcih je njegova vloga predvsem prepoznavanje otrok z AM (in drugimi PP) in načrtovanje ustreznih oblik pomoči ter podpore otroku in staršem. Pri zgodnji obravnavi otrok z avtizmom ima poleg vzgojitelja eno pomembnejših vlog ravno inkluzivni pedagog, ki lahko strokovnim delavcem vrtca svetuje pri izboru in uporabi lestvic za sistematično opazovanje ter beleženje zgodnjih znakov avtizma in načrtovanju ustreznih, z dokazi podprtih pristopov za zgodnjo obravnavo (Kiswarday in Rejc 2019). Strokovnjaki namreč poudarjajo, da je avtizem z visoko verjetnostjo mogoče prepoznati že pri starosti dveh let, kljub temu pa večina otrok diagnozo prejme šele po 4. letu starosti (Baio idr. 2018). Inkluzivni pedagog je pri obravnavi otroka oz. učenca z avtizmom usmerjen predvsem v razvijanje čustvenega opismenjevanja, socialnih in komunikacijskih veščin, prepoznavanje sprožilcev neželenega vedenja, učenje sprejemljivih oblik vedenja, razvijanje prilagoditvenih spretnosti ter ustvarjanje vključujočega okolja (Rogič Ožek idr. 2019), kar zahteva zadostno usposobljenost oz. ustrezne kompetence. Obenem nudi podporo tudi ostalim strokovnim delavcem; raziskave namreč kažejo, da se med učitelji pojavlja izrazita potreba po sodelovanju s specialnim/z inkluzivnim pedagogom z namenom podpore pri ustreznem načrtovanju ciljev in strategij dela z otrokom z avtizmom (Able idr. 2015).

Usposobljenost pedagoških delavcev za vzgojo in izobraževanje otrok z avtizmom

Glede na porast pojavnosti avtizma v zadnjih desetletjih in posledično vse večjega števila otrok z avtizmom v rednih vrtcih ter šolah je postalo poznavanje avtizma za pedagoške delavce potrebno, saj potrebujejo za uspešno udeležanje inkluzije v praksi vsi strokovni delavci, ki poučujejo oz. delajo z otroki z avtizmom, zadostno stopnjo znanja in usposobljenosti. Juliet E. Hart in Ida Malian (2013) kot najpomembnejše kompetence za učitelje, ki poučujejo učence z avtizmom, navajata (1) poznavanje značilnosti avtizma, (2) poznavanje strategij obvladovanja (neželenega) vedenja in (3) poznavanje strategij razvijanja komunikacije. Ob tem pa rezultati dosedanjih raziskav kažejo na pomanjkanje kompetenc pedagoških delavcev za poučevanje otrok z av-

³ Več o študijskem programu na spletni strani Pedagoške fakultete Univerzne na Primorskem: <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/2-stopnja/inkluzivna-pedagogika/od-2016-2017/>.

tizmom (Gomez-Mari, Sanz-Cervera in Tarraga-Minguez 2021). Mnogi raziskovalci namreč ugotavljajo le nizko ali zmerno stopnjo znanja o avtizmu med specialnimi⁴ pedagogi (Al Jabery idr. 2014; Hendricks 2011; Johnson, Porter in McPherson 2012; Williams idr. 2011). Specialni pedagogi v okviru izobraževanja ne pridobijo zadostnega znanja in spretnosti za poučevanje učencev z avtizmom, vključno z znanjem o (znanstveno podprtih) metodah, strategijah oz. pristopih poučevanja (Larraceleta idr. 2022; Toran idr. 2016). V raziskavah se je med drugim izkazalo, da predhodna izkušnja s poučevanjem otrok z avtizmom pomembno vpliva na (višjo) stopnjo znanja o avtizmu (Al Jabery idr. 2014; Haimour in Obadait 2013; Sanz-Cervera idr. 2017). Irene Gomez-Mari, Pilar Sanz-Cervera in Tarraga-Minguez (2021) kot enega od dejavnikov stopnje znanja izpostavljajo tudi predhodno usposabljanje, ob tem pa je zanimiva ugotovitev Al-Hiarya in Migdadya (2019), ki navajata, da se je tudi po krajšem dodatnem usposabljanju s področja avtizma stopnja znanja med študenti povečala z nizke le na zmerno, kar je manj od pričakovanega. V Sloveniji je bil pred nekaj leti oblikovan model izobraževanja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov (SRP) o vedenjskem pristopu po načelih ABA za delo z otroki z avtizmom (Bezenšek 2019), sicer pa je pri nas področje usposabljanja in kompetenc učiteljev ter specialnih oz. inkluzivnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev za delo z otroki z avtizmom še manj raziskano.

Opredelitev raziskovalnega problema

Z naraščanjem pojavnosti avtizma v zadnjih desetletjih ter z razvojem inkluzivne vzgoje in izobraževanja v ospredje prihaja tudi večja potreba po zagotavljanju ustrezne pomoči ter podpore tem otrokom v okviru vzgoje in izobraževanja, kar zahteva zadostno usposobljenost pedagoških delavcev. Inkluzivni pedagogi se lahko zaposlujejo v različnih programih vzgoje in izobraževanja, v katere se vključujejo tudi otroci z avtizmom, zato je pomembno, da že v času študija pridobijo kompetence, ki jim bodo omogočale kakovostno pedagoško delo in uporabo znanstveno podprtih pristopov pri obravnavi otrok z avtizmom. Želeli smo preveriti, kako bodoči inkluzivni pedagogi ocenjujejo svoje kompetence na področju dela z otroki z avtizmom pred in po izvedbi predmeta Metode dela z otroki z različnimi motnjami; pri tem smo se usmerili v poznavanje značilnosti otrok z avtizmom, pridruženih stanj in pristopov/strategij dela z njimi, usposobljenost za prepoznavanje zgodnjih znakov avtizma ter poznavanje lestvic za zgodnje odkrivanje

⁴ Ker je inkluzivni pedagog razmeroma nov profil pedagoškega delavca, se dosedanje raziskave nanašajo predvsem na specialne pedagoge in druge pedagoške delavce.

avtizma, usposobljenost za pedagoško delo in pripravo IP, znanje za načrtovanje inkluzivnega okolja, pripravo aktivnosti in pripomočkov za razvijanje posameznih področij razvoja ter poznavanje strategij za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v oceni znanja oz. usposobljenosti glede na predhodne izkušnje in način študija. Nazadnje smo želeli ugotoviti, kakšni so interesi in želje študentov glede nadaljnjega izobraževanja s področja avtizma. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako študentje inkluzivne pedagogike ocenjujejo svoje kompetence za poučevanje otrok z avtizmom pred in kako po izvedbi predmeta?
2. Kako na samooceno kompetenc vplivajo predhodne izkušnje z otroki z avtizmom in način študija?
3. Kakšni so interesi in želje študentov glede nadaljnjega izobraževanja ter usposabljanja s področja avtizma?

Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Raziskavo smo izvedli v dveh delih, in sicer pred (oktober 2022) in po izvedbi predmeta (januar 2023). Anketiranje smo izvedli v živo. V prvi del raziskave smo namensko in neslučajnostno vključili 46 (19 rednih in 27 izrednih), v drugi del pa 49 študentov (20 rednih in 29 izrednih) 2. letnika magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika na UP PEF v študijskem letu 2022/2023. Zajeti namenski vzorec predstavlja 36,5 % (1. del raziskave) oz. 38,9 % (2. del raziskave) vseh študentov, ki so v študijskem letu 2022/2023 vpisani v 2. letnik magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika na PEF UP.⁵

Podatke za prvi del raziskave smo zbrali z vprašalnikom, ki je vključeval petstopenjsko lestvico stališč⁶ z desetimi postavkami⁷ ter vprašanje kombiniranega tipa za pridobivanje informacij o predhodnih izkušnjah. Ugotovili

⁵ V študijskem letu 2022/2023 je v 2. letnik magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika na PEF UP skupaj vpisanih 126 študentov (upoštevane so vse vrste vpisa – prvič, ponovno, vpis po merilih za prehode, podaljšanje statusa, pavziranje itd.) Povzeto po Visokošolskem informacijskem sistemu UP PEF.

⁶ Za pridobivanje podatkov smo v začetni fazi oblikovali lestvico stališč, ustrežnejša pa bi bila uporaba ocenjevalne lestvice, saj smo dejansko preverjali samooceno kompetenc in ne stališč. Tako npr. najnižja ocena (1) pomeni zelo slabo znanje/usposobljenost idr., najvišja (5) pa odlično znanje/usposobljenost idr. Podatke smo v nadaljevanju tudi interpretirali skladno s temi ugotovitvami.

⁷ Deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti (popolnoma se strinjam = 5, strinjam se = 4, ne morem se odločiti = 3, ne strinjam se = 2, sploh se ne strinjam = 1).

smo, da gre za veljaven (prvi faktor pojasnjuje 60,588 % variance) in zanesljiv instrument ($\alpha = 0,925$). Podatke za drugi del raziskave smo zbrali z vprašalnikom, ki je vseboval enako petstopenjsko lestvico ter vprašanje kombiniranega tipa z več možnimi odgovori za pridobivanje informacij o interesih in željah glede dodatnega izobraževanja. Ugotovili smo, da gre za veljaven (prvi dobljen faktor pojasnjuje 42,738 % variance) in zanesljiv instrument ($\alpha = 0,832$). Objektivnost smo pri obeh zbiranjih podatkov zagotovili z individualnim, nevodenim anketiranjem, jasnimi navodili ter uporabo lestvic.

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (28.0). Za vsako področje kompetenc smo preverili osnovno deskriptivno statistiko ter opravili preizkus normalnosti porazdelitve Kolmogorov-Smirnov, ki je pri vseh spremenljivkah pokazal nenormalno porazdelitev ($P < 0,05$), zato smo za preverjanje razlik v samooceni kompetenc glede na izkušnje in način študija uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus.

Rezultati in interpretacija

V prvem delu raziskave je sodelovalo 46 študentov, od tega 19 (41,3 %) rednih in 27 (58,7 %) izrednih. Kot je razvidno iz preglednice 3, je imelo predhodne izkušnje z delom z otroki oz. osebami z avtizmom 68,4 % rednih in 74,1 % izrednih študentov, medtem ko 31,6 % rednih in 25,9 % izrednih študentov tovrstnih izkušenj še ni imelo. Pričakovali smo večje razlike med skupinama, saj imajo (zaposleni) izredni študentje več priložnosti za pridobivanje izkušenj, ob tem pa visok delež rednih študentov s predhodnimi izkušnjami lahko kaže na velik interes in angažiranost študentov inkluzivne pedagogike, ki že v času študija pridobivajo (neformalne) izkušnje z delom z otroki z avtizmom.

Samoocena kompetenc pred izvedbo predmeta

Zanimalo nas je, kako študentje inkluzivne pedagogike ocenjujejo svoje kompetence za delo z otroki z avtizmom pred in po izvedbi predmeta, v okviru katerega se spoznajo s področjem avtizma. Rezultate prikazujemo v preglednici 4. Študentje so pred izvedbo predmeta povprečno najvišje oce-

Preglednica 3 Število in delež študentov glede na izkušnje in način študija

Način študija	Izkušnje z delom z otroki oz. osebami z avtizmom					
	Da		Ne		Skupaj	
	Število	Delež*	Število	Delež*	Število	Delež*
Redni	13	68,4	6	31,6	19	100,0
Izredni	20	74,1	7	25,9	27	100,0
Skupaj	33	71,7	13	28,3	46	100,0

Opombe *V odstotkih.

Preglednica 4 Samoocena kompetenc pred in po izvedbi predmeta

Postavka	Obdobje ocenjevanja	N	$\bar{X}$	s	Min	Max
Poznam značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom	(a)	46	3,5870	0,68560	2,00	5,00
	(b)	49	4,6327	0,48708	4,00	5,00
Poznam pristope in strategije dela z otroki/osebami z avtizmom	(a)	46	2,8696	0,93354	1,00	5,00
	(b)	49	4,4490	0,54242	3,00	5,00
Čutim se usposobljenega za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma	(a)	46	2,5652	0,98098	1,00	4,00
	(b)	48*	4,2083	0,65097	3,00	5,00
Seznanjen sem z lestvicami za prepoznavanje (znakov) avtizma pri otrocih	(a)	46	2,0652	0,95224	1,00	4,00
	(b)	49	4,1633	0,74574	2,00	5,00
Čutim se usposobljenega za pedagoško delo z otroki z avtizmom (poučevanje, DSP ...)	(a)	46	2,5652	0,83406	1,00	4,00
	(b)	49	3,8980	0,84767	1,00	5,00
Čutim se usposobljenega za pripravo individualiziranega programa (IP) za otroka z avtizmom	(a)	46	2,3478	0,99370	1,00	5,00
	(b)	49	3,6327	0,95074	2,00	5,00
Znam načrtovati ustrezno inkluzivno okolje za otroka z avtizmom v vrtcu/šoli	(a)	46	2,6957	0,91578	1,00	5,00
	(b)	49	4,2041	0,70651	3,00	5,00
Znam pripraviti ustrezne akt. in prip. za razvijanje pos. področij razvoja pri otroku/učencu z avtizmom	(a)	46	2,7174	0,98122	1,00	5,00
	(b)	49	4,1224	0,83248	2,00	5,00
Poznam strategije za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja pri otrocih z avtizmom	(a)	46	2,4565	1,08948	1,00	5,00
	(b)	48	3,8958	0,92804	1,00	5,00
Poznam druge motnje, težave oz. stanja, ki se pogosto pojavljajo ob avtizmu (sopojavljanje)	(a)	46	2,8478	1,05340	1,00	5,00
	(b)	48	4,2292	0,72169	3,00	5,00

Opombe Obdobje ocenjevanja: (a) pred izvedbo, (b) po izvedbi. *V drugem delu raziskave smo pri treh postavkah na lestvici pridobili en odgovor manj. Ker so bili sicer vprašalniki izpolnjeni pravilno in podatki za raziskavo pomembni, smo jih obdržali in pridobljene podatke ustrezno obdelali.

nili poznavanje značilnosti oseb z avtizmom ($\bar{X} = 3,5870$), sledita poznavanje pristopov in strategij dela ($\bar{X} = 2,8696$) ter poznavanje sopojavljanja drugih težav oz. motenj ($\bar{X} = 2,8478$). Pred izvedbo so v povprečju najnižje ocenili poznavanje strategij za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja ($\bar{X} = 2,4565$), usposobljenost za pripravo IP ($\bar{X} = 2,3478$) ter seznanjenost z lestvicami za zgodnje prepoznavanje avtizma, kjer je bila povprečna ocena najnižja ($\bar{X} = 2,0652$). Na podlagi rezultatov lahko sklenemo, da so študentje pred izvedbo predmeta svoje kompetence na področju dela z otroki z avtizmom (z izjemo poznavanja značilnosti oseb z avtizmom) ocenili kot take na nizki do zmerni ravni. Ugotovitve lahko povežemo z dosedanjimi raziskavami, ki kažejo na pomanjkljivo znanje in usposobljenost za poučevanje otrok z avtizmom med (bodočimi) pedagoškimi delavci (Al Jabery idr. 2014; Hendricks 2011; Johnson, Porter in McPherson 2012; Williams idr. 2011).

Preglednica 5 Razlike v začetni oceni znanja oz. usposobljenosti med študenti glede na predhodne izkušnje in rezultati Mann-Whitneyevega U-preizkusa

Postavka	Izkušnje	<i>n</i>	<i>R</i>	<i>U</i>	<i>zP</i>
Poznam značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom	Da	33	24,97	166,000	0,182
	Ne	13	19,77		
Poznam pristope in strategije dela z otroki/osebami z avtizmom	Da	33	26,24	124,000	0,020
	Ne	13	16,54		
Čutim se usposobljenega za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma	Da	33	24,85	170,000	0,258
	Ne	13	20,08		
Seznanjen sem z lestvicami za prepoznavanje (znakov) avtizma pri otrocih	Da	33	26,12	128,000	0,025
	Ne	13	16,85		
Čutim se usposobljenega za pedagoško delo z otroki z avtizmom (poučevanje, DSP ...)	Da	33	25,92	134,500	0,037
	Ne	13	17,35		
Čutim se usposobljenega za pripravo individualiziranega programa (IP) za otroka z avtizmom	Da	33	24,70	175,000	0,313
	Ne	13	20,46		
Znam načrtovati ustrezno inkluzivno okolje za otroka z avtizmom v vrtcu/šoli	Da	33	25,02	164,500	0,196
	Ne	13	19,65		
Znam pripraviti ustrezne akt. in pripomočke za razvijanje posameznih področij razvoja pri otroku/učencu z avtizmom	Da	33	25,48	149,000	0,094
	Ne	13	18,46		
Poznam strategije za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja pri otrocih z avtizmom	Da	33	26,33	121,000	0,018
	Ne	13	16,31		
Poznam druge motnje, težave oz. stanja, ki se pogosto pojavljajo ob avtizmu (sopojavljanje)	Da	33	26,64	111,000	0,009
	Ne	13	15,54		

Vpliv izkušenj na začetno oceno kompetenc

Preverili smo, kako izkušnje dela z otroki z avtizmom vplivajo na začetno samooceno kompetenc študentov. Rezultati iz preglednice 5 kažejo, da študentje z izkušnjami svoje kompetence na vseh področjih ocenjujejo v povprečju višje, ob tem povprečno pomembno višje ocenjujejo (1) poznavanje pristopov in strategij dela ($U = 124,00$, $2P = 0,020$), (2) seznanjenost z lestvicami za prepoznavanje (znakov) avtizma pri otrocih ($U = 128,00$, $P = 0,025$) (3) občutek usposobljenosti za pedagoško delo z otroki z avtizmom ($U = 134,50$, $P = 0,037$), (4) poznavanje strategij za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja ($U = 121,00$, $P = 0,018$) ter (5) poznavanje drugih motenj, težav oz. stanj, ki se pogosto pojavljajo ob avtizmu ($U = 111,00$, $P = 0,009$). Izkušnje z delom z osebami z avtizmom pozitivno vplivajo na *stopnjo znanja* o avtizmu (Al Jabery idr. 2014; Haimour in Obadait 2013; Gomez-Mari, Sanz-Cervera in Tarraga-Minguez 2021), rezultati naše raziskave pa kažejo, da predhodne izkušnje z osebami z avtizmom pozitivno vplivajo tudi na *samooceno*

Preglednica 6 Razlike v začetni samooceni kompetenc glede na način študija in rezultati Mann-Whitneyevega U-preizkusa

Postavka	Način študija	<i>n</i>	<i>R</i>	<i>U</i>	<i>zP</i>
Poznam značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom	(a)	19	20,84	206,000	0,203
	(b)	27	25,37		
Poznam pristope in strategije dela z otroki/osebami z avtizmom	(a)	19	24,42	239,000	0,681
	(b)	27	22,85		
Čutim se usposobljenega za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma	(a)	19	18,89	169,000	0,042
	(b)	27	26,74		
Seznanjen sem z lestvicami za prepoznavanje (znakov) avtizma pri otrocih	(a)	19	20,11	192,000	0,126
	(b)	27	25,89		
Čutim se usposobljenega za pedagoško delo z otroki z avtizmom (poučevanje, DSP ...)	(a)	19	24,92	229,50	0,520
	(b)	27	22,50		
Čutim se usposobljenega za pripravo individualiziranega programa (IP) za otroka z avtizmom	(a)	19	25,61	216,500	0,350
	(b)	27	22,02		
Znam načrtovati ustrezno inkluzivno okolje za otroka z avtizmom v vrtcu/šoli	(a)	19	24,58	236,000	0,628
	(b)	27	22,74		
Znam pripraviti ustrezne akt. in pripomočke za razvijanje posameznih področij razvoja pri otroku/učencu z avtizmom	(a)	19	24,84	231,000	0,552
	(b)	27	22,56		
Poznam strategije za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželenega vedenja pri otrocih z avtizmom	(a)	19	20,79	205,000	0,234
	(b)	27	25,41		
Poznam druge motnje, težave oz. stanja, ki se pogosto pojavljajo ob avtizmu (sopojavljanje)	(a)	19	22,29	233,500	0,594
	(b)	27	24,35		

Opombe Način študija: (a) redni, (b) izredni.

kompetenc študentov na določenih področjih pedagoškega dela z otroki z avtizmom.

Vpliv načina študija na začetno samooceno kompetenc

V nadaljevanju smo preverili, ali obstajajo statistično pomembne razlike v začetni samooceni kompetenc glede na način študija. Iz preglednice 6 lahko razberemo, da se pomembna razlika kaže le pri začetni samooceni usposobljenosti za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma, ki so jo izredni študentje v povprečju ocenjevali statistično pomembno višje ($R = 26,74$) kot redni ($R = 18,89$, $U = 169,000$, $zP = 0,042$), kar lahko pripišemo velikemu številu študentov te generacije, zaposlenih v predšolskih programih (npr. na delovnih mestih vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev ipd.).⁸

⁸ Podatke o zaposlitvi izrednih študentov smo pridobili neformalno, preko pogovorov s študenti v okviru predavanj in vaj.

Samoocena kompetenc po izvedbi predmeta

V okviru raziskave smo želeli ugotoviti, kako študentje ocenjujejo svoje kompetence po izvedbi predmeta. Rezultati, razvidni iz preglednice 4, kažejo, da so po izvedbi svoje kompetence ocenjevali visoko; povprečno so najvišje ocenili poznavanje značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom ($\bar{X} = 4,6327$), zelo visoko so ocenili tudi poznavanje pristopov in strategij dela ($\bar{X} = 4,4490$). Študenti so med vsemi postavkami v povprečju najnižje ocenili usposobljenost za pripravo IP za otroka z avtizmom ($\bar{X} = 3,6327$), kar kaže na potrebo po načrtovanju vsebin, ki bodo v večji meri osredotočene na razvoj kompetenc za pripravo načrta pomoči za otroka z avtizmom. Tudi usposobljenost za pedagoško delo z otroki z avtizmom ($\bar{X} = 3,8980$) in poznavanje strategij za obravnavo vedenjskih izbruhov ter drugega neželene vedenja pri otrocih z avtizmom ($\bar{X} = 3,8958$) so v povprečju ocenili nekoliko nižje.

Vpliv načina študija na oceno kompetenc po izvedbi predmeta

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali se med rednimi in izrednimi študenti pojavljajo razlike v samooceni kompetenc po izvedbi predmeta. Predvidevali smo, da izredni študentje pridobljeno znanje bolje povezujejo z obstoječimi izkušnjami iz prakse. Iz preglednice 7 lahko razberemo, da so pri vseh postavkah redni študentje svoje kompetence ocenjevali povprečno višje kot izredni, ob tem pa statistično pomembno razliko med rednimi ($R = 30,75$) in izrednimi študenti ($R = 21,03$) ugotavljamo le pri samooceni znanja za načrtovanje ustreznega inkluzivnega okolja za otroka z avtizmom v vrtcu/šoli ($U = 175,000$, $2P = 0,011$). Rezultati so lahko odraz večjega števila kontaktnih ur rednih študentov v okviru predmeta in razporeditve obveznosti skozi cel semester, kar jim omogoča poglobljenejšo spoznavanje vsebin predmeta; izredni študij je namreč zasnovan v strnjeni obliki in zahteva tudi več samostojnega dela. Ker je večina izrednih študentov zaposlena na področju vzgoje in izobraževanja, sklepamo, da imajo boljši vpogled v izzive vzgoje in izobraževanja otrok z AM ter realnejšo oceno zahtevnosti dela s to skupino otrok s PP, kar je prispevalo k nižji oceni kompetenc.

Primerjava samoocene kompetenc pred in po izvedbi predmeta

Kot je razvidno iz preglednice 7, se po izvedbi predmeta kaže precejšen dvig povprečne ocene kompetenc na vseh področjih. Do največjega dviga povprečne ocene je prišlo na področju seznanjenosti študentov z lestvicami za prepoznavanje znakov avtizma pri otrocih. Tudi usposobljenost za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma so študentje po izvedbi ocenjevali precej višje ($\bar{X} = 4,2083$) kot pred izvedbo ($\bar{X} = 2,5652$). Iz preglednice

Preglednica 7 Razlike v končni oceni znanja oz. usposobljenosti med študenti glede na način študija in rezultati Mann-Whitneyevega U-preizkusa

Postavka	Način študija	<i>n</i>	<i>R</i>	<i>U</i>	<i>2P</i>
Poznam značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom	(a)	20	27,88	232,500	0,161
	(b)	29	23,02		
Poznam pristope in strategije dela z otroki/osebami z avtizmom	(a)	20	28,95	211,000	0,066
	(b)	29	22,28		
Čutim se usposobljenega za prepoznavanje zgodnjih opozorilnih znakov avtizma	(a)	19	25,29	260,500	0,724
	(b)	29	23,98		
Seznanjen sem z lestvicami za prepoznavanje (znakov) avtizma pri otrocih	(a)	20	27,93	231,500	0,194
	(b)	29	22,98		
Čutim se usposobljenega za pedagoško delo z otroki z avtizmom (poučevanje, DSP ...)	(a)	20	25,15	287,000	0,946
	(b)	29	24,90		
Čutim se usposobljenega za pripravo individualiziranega programa (IP) za otroka z avtizmom	(a)	20	29,00	210,000	0,089
	(b)	29	22,24		
Znam načrtovati ustrezno inkluzivno okolje za otroka z avtizmom v vrtcu/šoli	(a)	20	30,75	175,000	0,011
	(b)	29	21,03		
Znam pripraviti ustrezne akt. in pripomočke za razvijanje posameznih področij razvoja pri otroku/učencu z avtizmom	(a)	20	28,28	224,500	0,146
	(b)	29	22,74		
Poznam strategije za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželene vedenja pri otrocih z avtizmom	(a)	19	28,45	200,500	0,093
	(b)	29	21,91		
Poznam druge motnje, težave oz. stanja, ki se pogosto pojavljajo ob avtizmu (sopojavljanje)	(a)	20	27,83	213,500	0,131
	(b)	28	22,13		

Opombe Način študija: (a) redni, (b) izredni.

lahko razberemo tudi, da je do najmanjše spremembe v oceni kompetenc prišlo na področju poznavanja značilnosti otrok oz. oseb z avtizmom, kjer so študentje že pred izvedbo predmeta svoje znanje ocenjevali precej visoko ($\bar{X} = 3,5870$). Na vseh področjih opazimo dvig najnižje (min) ocene, z izjemo (1) občutka usposobljenosti za pedagoško delo z otroki z avtizmom (poučevanje, DSP ...) ter (2) poznavanja strategij za obravnavo vedenjskih izbruhov in drugega neželene vedenja pri otrocih z avtizmom, kjer je najnižja ocena pred in po izvedbi ostala enaka (min = 1). Dvig povprečne ocene kompetenc na vseh področjih je pričakovan, saj študentje v okviru predmeta pridobijo široko znanje s področja metod dela z otroki z avtizmom. Menimo, da je sicer eden od razlogov za visoke povprečne samoocene lahko tudi entuziazem študentov, dejanska usposobljenost in potreba po dodatnem izobraževanju na tem področju pa se lahko pokažeta šele v praksi, ko bodo študentje postavljeni pred konkretne izzive dela z otroki z avtizmom.

Preglednica 8 Število in strukturni deleži študentov glede na želeno področje nadaljnjega izobraževanja ter usposabljanja s področja avtizma

Področje	f	f (%)
Odrasli z avtizmom (prepoznavanje, obravnava, zaposlitev, prilagoditve ...)	17	34,7
Zgodnje odkrivanje in obravnava predšolskih otrok z avtizmom	12	24,5
Priprava individualiziranega programa	22	44,9
Izvajanje dodatne strokovne pomoči	30	61,2
Razvijanje socialnih veščin	17	34,7
Razvijanje komunikacije	13	26,5
Obravnava neželenega vedenja	25	51,0
Inkluzivno učno okolje za otroka z avtizmom	18	36,7
Pristopi k obravnavi otrok z avtizmom	3	6,1
Drugo	1	2,0

Interesi in želje glede dodatnega usposabljanja

Po izvedbi predmeta smo želeli ugotoviti tudi, kakšni so interesi in želje študentov glede nadaljnjega izobraževanja s področja avtizma.

Iz preglednice 8 lahko razberemo, da izmed 49 sodelujočih študentov v drugem delu raziskave kar 61,2 % študentov želi pridobiti dodatno znanje s področja izvajanja DSP, več kot polovica (51 %) jih tudi čuti potrebo po dodatnem usposabljanju na temo obravnave neželenega vedenja, 44,9 % pa jih želi pridobiti dodatno znanje v zvezi s pripravo IP (za otroka z avtizmom). Želje glede nadaljnjega izobraževanja so skladne z rezultati samoocene kompetenc po izvedbi predmeta, saj so študentje svoje kompetence najnižje ocenjevali ravno na navedenih treh področjih, kjer je bila povprečna samoocena (v nasprotju z drugimi) nižja od 4. Poleg drugih področij (2 %) se najmanj interesa za nadaljnje izobraževanje med študenti kaže na temo pristopov k obravnavi otrok z avtizmom (6,1 %), kar je pričakovan rezultat, saj so znanje o tem področju študentje po izvedbi predmeta ocenili povprečno precej visoko. V Sloveniji je v okviru aktualnega projekta VIS A VIS (Podpora strokovnim delavcem v VIZ in delodajalcem na področju avtizma) pred kratkim potekala raziskava, ki je med drugim naslovljala potrebe strokovnih delavcev v VIZ po nadaljnjem izobraževanju o avtizmu. Sodelujoči so v večini izrazili željo po izobraževanju na področjih usmerjanja vedenja in čustvovanja (80,8 %), učenja socialnih veščin in vključevanja v skupino (71,3 %) ter učenja komunikacijskih veščin (68,6 %).⁹ Ugotovitve so pomembne, saj kažejo

⁹ Več o rezultatih raziskave na spletni strani projekta: <https://visavis.si/pregled-stanja-potreb-zaposlenih-v-vzgoji-in-izobrazevanju-po-dodatnih-znanjih-in-izmenjava-praks/>.

na najpogostejše izzive, s katerimi se strokovni delavci srečujejo pri delu z otroki z avtizmom, zato bomo tem vsebinam v prihodnosti namenili še večjo pozornost.

Sklepne ugotovitve

Spremembe v pojmovanju avtizma nekoč in danes, izrazito naraščanje števila otrok z avtizmom v zadnjih desetletjih ter razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja zahtevajo zadostno usposobljenost učiteljev ter drugih strokovnih delavcev, ki so vključeni v proces vzgoje in izobraževanja otrok z avtizmom, na kar opozarjajo številni avtorji (Gomez-Mari, Sanz-Cervera in Tarraga-Minguez 2021; Larraceleta idr. 2022; Toran idr. 2016). V prispevku smo izpostavili potrebe po usposabljanju pedagoških delavcev za poučevanje oz. delo z otroki z avtizmom v slovenskih vrtcih in šolah. Področje avtizma je zelo široko, zato je širok tudi nabor vsebin, o katerih je treba izobraževati bodoče inkluzivne pedagoge in druge pedagoške delavce. Te obsegajo vse od splošnega poznavanja značilnosti do pristopov k obravnavi otrok z avtizmom. Kljub temu da se študentje inkluzivne pedagogike spoznajo z raznolikimi vsebinami s področja avtizma, jih je ob izredno hitrem razvoju področja obravnave oseb z avtizmom pomembno spodbujati k dodatnemu izobraževanju tudi po zaključenem študiju. Med bodočimi inkluzivnimi pedagogi se kaže potreba po dodatnem pridobivanju kompetenc za pripravo individualiziranega programa, izvajanje pedagoškega dela (DSP) z otroki z avtizmom ter obravnavo vedenjskih izbruhov in neželenega vedenja, ki ostajata dva izmed večjih izzivov na področju dela z otroki z avtizmom. Ker predhodne izkušnje pomembno vplivajo na oceno kompetenc na več področjih, je treba v bodoče razmisliti o raznolikih možnostih pridobivanja praktičnih izkušenj že v času študija, tako z namenom izboljšanja kompetenc kot tudi obogatitve študijskega procesa. Čeprav samoocene kompetenc ne predstavljajo dejanskega znanja in usposobljenosti študentov, so nam rezultati raziskave lahko v pomoč pri posodabljanju učnih načrtov študijskega programa Inkluzivna pedagogika. V prihodnosti se lahko po teoriji socialne oviranosti usmerimo v razumevanje nezmožnosti posameznika z vidika okolja, v katerem se ta izraža (Baron-Cohen 2017), svojo pozornost od posameznikovih primanjkljajev preusmerimo k potencialom ter si prizadevamo za ustrezno prilagojeno, inkluzivno okolje, ki je prijazno do vseh, tudi otrok z avtizmom. Z dobro načrtovanjem, kakovostnim usposabljanjem bodočih inkluzivnih pedagogov lahko naredimo pomemben korak k zagotavljanju ustrezne obravnave otrok z avtizmom ter k pojmovanju avtizma z vidika nevrroznočnosti, ki lahko družbo bogati z inovativnimi in ustvarjalnimi rešitvami posameznikov.

Literatura

- Able, H., M. A. Sreckovic, T. R. Schultz, J. D. Garwood in J. Sherman. 2015. »Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD.« *Teacher Education and Special Education* 38 (1): 44–57.
- Al Jabery, M. A., A. M. Melhem in B. M. Al Abdallat. 2014. »Levels of Knowledge about Autism Disorder among Special Education Teachers who Teach Individuals with Autism in the City of Amman.« *Dirasat: Educational Sciences* 41 (2): 881–899.
- Al-Hiary, G. M., in Y. M. Migdady. 2019. »Pre-Service Special Education Teachers' Knowledge about Autism.« *New Educational Review* 55 (1): 277–289.
- American Psychiatric Association. 1952. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: With Special Supplement on Plans for Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- . 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. izd. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baio, J., L. Wiggins, D. L. Christensen, M. J. Maenner, J. Daniels, Z. Warren, M. Kurzius-Spencer idr. 2018. »Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014.« *Surveillance Summaries* 67 (6): 1–23.
- Baron-Cohen, S. 2017. »Editorial Perspective: Neurodiversity: A Revolutionary Concept for Autism and Psychiatry.« *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (6): 744–747.
- Bezenšek, A. 2019. »Model izobraževanja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov o vedenjskem pristopu za delo z otroki z motnjami avtističnega spektra.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Cook, K. A., in A. N. Willmerdinger. 2015. »The History of Autism.« Narrative Documents 1, Furman University. <http://scholarexchange.furman.edu/schopler-about/1>.
- Gillberg, C. 2010. »The ESSENCE in Child Psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations.« *Research in Developmental Disabilities* 31 (6): 1543–1551.
- Globačnik, B. 2020. »Obravnava in učenje otrok z avtizmom.« *Didakta* 30 (207): 4–7.
- Gomez-Mari, I., P. Sanz-Cervera in R. Tarraga-Minguez. 2021. »Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review.« *Sustainability* 13 (9): 5097.
- Haimour, A., in Y. Obadait. 2013. »School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia.« *World Journal of Education* 3 (5): 45–56.
- Hart, J. E., in I. Malian. 2013. »A Statewide Survey of Special Education Directors on Teacher Preparation and Licensure in Autism Spectrum Disorders:

- A Model for University and State Collaboration.« *International Journal of Special Education* 28 (1): 4–13.
- Hendricks, D. 2011. »Special Education Teachers Serving Students with Autism: A Descriptive Study of the Characteristics and Self-Reported Knowledge and Practices Employed.« *Journal of Vocational Rehabilitation* 35 (1): 37–50.
- Hyman, S. L., S. E. Levy in S. M. Myers. 2020. »Identification, Evaluation and Management of Children With Autism Spectrum Disorder.« *Pediatrics* 145 (1): e20193447.
- Johnson, P., K. Porter in I. McPherson. 2012. »Autism Knowledge among Pre-Service Teachers Specialized in Children Birth through Age Five.« *American Journal of Health Education* 43 (5): 279–287.
- Jularić, M., J. Plazar in T. Štemberger. 2018. »Prepoznavnost inkluzivnih pedagogov v Sloveniji.« V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, uredile M. Schmid Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 71–82. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Jurišić, B. D. 2016. *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika/Center Janeza Levca Ljubljana.
- . 2021. *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika/Center Janeza Levca Ljubljana.
- Kiswarday, V. R. 2018. »Individualiziran program v inkluziji.« V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, uredile M. Schmid Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 47–58. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kiswarday, V. R., in M. Rejc. 2019. »Pripomočki za vzgojitelje za detekcijo otrok z avtizmom v prvem starostnem obdobju (1–3).« V *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*, uredile S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan, 189–210. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kiswarday, V. R., M. Rejc in M. Pak. 2020. *Sodelovalno poučevanje v inkluzivnih razrednih: priročnik za sodelovalne pare*. <https://sodelovalno-poucevanje.github.io/prirocnik.pdf>.
- Larraceleta, A., L. Castejón, M.-T. Iglesias-García in J. C. Núñez. 2022. »Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain.« *Children* 9 (1): 83.
- Lotter, V. 1966. »Epidemiology of Autistic Conditions in Young Children.« *Social Psychiatry* 1:124–135.
- Macedoni-Lukšič, M. 2011. »Stopenjska obravnava otrok s spektroavtističnimi motnjami.« V *Pediatrična hematologija in onkologija*, uredila C. Kržišnik in T. Battelino, 311–317. Izbrana poglavja iz pediatrije 23. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Macedoni-Lukšič, M., B. D. Jurišić, M. Rovšek, V. Melanšek, N. Potočnik Dajčman,

- V. Bužan, J. Cotič idr. 2009. *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektro-avtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Maček, J. 2018. »Spektroavtistične motnje.« V *Zbrana poglavja iz otroške in mladostniške psihiatrije: Del 3, Nevrorazvojne motnje, motnje hranjenja, čustvene, anksiozne in vedenjske motnje, tiki*, uredila M. Drobnič Radobuljac in P. Pregelj, 7–16. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Maenner, M. J., K. A. Shaw, J. Baio, A. Washington, M. Patrick, M. DiRienzo, D. L. Christensen idr. 2020. »Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016.« *Surveillance Summaries* 69 (4): 1–12.
- Maenner, M. J., Z. Warren, A. R. Williams, E. Amoakohene, A. V. Bakian, D. A. Bilder, M. S. Durkin idr. 2023. »Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020.« *Surveillance Summaries* 72 (2): 1–14.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. B. I. »Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf.
- National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention. B. I. »Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder.« <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Opara, B. 2007. »Od ucljivosti do inkluzivne paradigme.« V *Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami: med teorijo in prakso*, uredila M. Sardoč in T. Vršnik Perše, 35–61. Ljubljana: Šolsko polje.
- Rogič Ožek, S. 2020. »Otroci z avtističnimi motnjami.« V *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*, uredila N. Vovk Ornik, poglavje 14. Maribor: Forum Media.
- Rogič Ožek, S., M. Cesar, E. Jekovec Prešern, K. Ponebšek, M. Štefanec in A. Turk. 2019. *Dopolnitev navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo: navodila za delo z učenci z avtističnimi motnjami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sanz-Cervera, P., M.-I. Fernández-Andrés, G. Pastor-Cerezuela in R. Tárraga-Mínguez. 2017. »Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder.« *Teacher Education and Special Education* 40 (3): 212–224.
- Singer, J. 1999. »Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? From a Problem with No Name to the Emergence of a New Category of Difference.« In *Disability Discourse*, uredila M. Corker, 59–67. Buckingham: Open University Press.

- Toran, H., J. M. Westover, K. Sazlina, M. Suziyani in M. Y. Mohd Hanafi. 2016. »The Preparation, Knowledge and Self Reported Competency of Special Education Teachers Regarding Students with Autism.« *Pertanika Journal of Social Science and Humanities* 24 (1): 185–196.
- Vovk Ornik, N. 2018. »Otroci z avtističnimi motnjami v procesu usmerjanja.« V *Zbornik prispevkov konference Avtizem v Sloveniji: kje smo leta 2018?*, uredila A. Werdonig, 28–32. Maribor: Center za sluh in govor.
- Williams, K., J. Schroeder, C. Carvalho in A. Cervantes. 2011. »School Personnel Knowledge of Autism: A Pilot Study.« *School Psychologist* 65 (2): 7–18.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>

Development of Future Inclusive Pedagogues' Competencies in Working with Children with Autism

The significant increase in autism in recent decades is also reflected in the increase in the number of children with autism in Slovenian schools and kindergartens. This requires elevated sensibility in teachers to identify the educational needs of children with autism, in order to plan and implement adaptations in the learning process. As an expert in working with different groups of children with special needs, the inclusive pedagogue has a particularly important role. In the context of one subject within the two-year master's study of Inclusive Pedagogy where autism is discussed in depth, we wanted to analyse how the full-time and part-time students self-assessed their competencies to work with children with autism before and after completion of the course. The results show that before the completion of the course, students mostly assess their competencies at a low and medium level, and the initial assessment of competencies is influenced to the greatest extent by previous experiences with children with autism. After completing the course, the students rated their competencies higher in all areas. The results of the research indicate the need for additional training of future inclusive pedagogues for the preparation of an individualized educational programme, the implementation of additional professional assistance and the management of undesirable behaviour of children with autism.

Keywords: children with autism, inclusive pedagogue, teaching, postgraduate studies, competencies