



INTEGRACIJA IN INKLUZIJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU – IZKUŠNJE IN IZZIVI

*INTEGRATION AND INCLUSION IN THE KINDERGARTENS
- EXPERIENCES AND CHALLENGES*

MIB d.o.o.
MIB EDU
ITEI

ZBORNİK

XV. on-line mednarodna (Slovenija, Finska, Hrvaška, Srbija, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Združeni arabski emirati) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih/

XV. on-line international conference for teachers in kindergartens

**Integracija in inkluzija
v predšolskem obdobju
– Izkušnje in izzivi**

*Integration and inclusion
in the kindergartens
- experiences and challenges*

ZBORNİK/Book of papers

XV. on-line mednarodna (Slovenija, Finska, Hrvaška, Srbija, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Združeni arabski emirati) strokovna konferenca vzgojiteljev/pomočnikov vzgojiteljev v vrtcih/
XV. on-line international (Slovenia, Finland, Croatia, Serbia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, United Arab Emirates) expert conference educators, assistants educators in kindergartens

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 134213123
ISBN 978-961-7040-24-1 (PDF)

INTEGRACIJA IN INKLUZIJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU – IZKUŠNJE IN IZZIVI/INTEGRATION AND INCLUSION IN THE KINDERGARTENS - EXPERIENCES AND CHALLENGES

XV. on-line mednarodna (Slovenija, Finska, Hrvaška, Srbija, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Združeni arabski emirati) strokovna konferenca vzgojiteljev/pomočnikov vzgojiteljev v vrtcih/XV. *on-line international (Slovenia, Finland, Croatia, Serbia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, United Arab Emirates) expert conference educators / assistants educators in kindergartens*

Zbornik/book of papers

Urednica/Editor: mag. Maruška Željeznov Seničar

Oblikovanje in postavitev/Design: MIB d.o.o.

Založba/Publishing house: MIB d.o.o., Podreber 12a, 1355 Polhov Gradec, Slovenija

Za založbo/For publishing house: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@mib.si

Spletni portal/Website: www.mib.si

Izid/Date: 17 3 2022, Ljubljana

Naklada: on-line, pdf

Izdaja/Format: zbornik

Organizacijski odbor konference:

Maruška Željeznov Seničar (vodja, MIB EDU, MIB d.o.o.), Milena Vasović (Happy Kids), Milica Jelić (SUVCG), Katarina Turković Gulin (Udruga Sidro), Zala Valenčak, Blanka Mladković, Vilma Trošt Stenovec, Veronika Zajec, Maja Medvešek, Tanja Lakner, Vlasta Lekše, Špela Poljanec, Anamarija Kermavnar, Leona Krasna, Glad, Andreja Bobovnik, Saša Soukup.



UDRUGA SIDRO
odgojitelji u zaštiti prava djeteta u dječjem vrtiću



Plenarna predavanja/plenary session

- 6 The global educator - a move toward embracing the other – *Melonie Karriem*
- 6 Uloga bajke u socijalizaciji i inkluziji dece predškolskog uzrasta/*The role of fairy tales in the socialization and inclusion of preschool children – Žarko Trebješanin*
- 7 "Zakon za jednakost – jednako dostupan, jednako siguran i jednako kvalitetan vrtić za svako dijete" - projekt udruge sidro – odgojitelji u zaštiti prava djeteta u dječjem vrtiću./
"Law for Equality - Equally Accessible, Equally Safe and Equally Quality Kindergarten for Every Child" - a project of the association Anchor - Educators in the Protection of the Rights of the Child in Kindergarten. – Katarina Turković Gulin, Jasna Puljić
- 9 Inkluzija v prvem starostnem obdobju kot velik izziv in velika pozitivna izkušnja/*Inclusion in the first age as the great challenge, and great positive experience – Špela Tomažin*
- 13 Vsak drugačen, vsi naši/*Everyone different, all ours – Irena Novak*
- 17 Opolnomočenje vzgojiteljev za zgodnje prepoznavanje in učinkovito obravnavo otrok s posebnimi potrebami/*Kindergarten teachers and their empowerment for early recognition and effective treatment of special needs children – Špela Poljanec*
- 20 Integracija in inkluzija otrok s posebnimi potrebami: ko se v predšolskem oddelku zazna in prepozna več otrok z različnimi motnjami v razvoju/*When more children with different developmental disabilities are detected in a preschool unit – Ariadna Agnič*
- 26 Različnost migracijskih kultur v vrtcu/*Diversity of migration cultures in kindergarten – Ksenija Oblak*
- 30 Vključevanje gibalno oviranega otroka v vrtec s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo/*Inclusion of children with disabilities in kindergarten with adapted implementation and additional professional assistance – Margaret Godec*
- 33 Čvekarije – primeri dejavnosti za spodbujanje govora v ii. Starostnem obdobju/*"Čvekarije" – examples of speech stimulation activities in the second age group – Duška Langeršek*
- 36 Branje slikanic in spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju/*Reading picture books and promoting literacy in the preschool period – Barbara Bednjički Rošer*
- 41 Kako spodbujati govorno-jezikovni razvoj naglušnega otroka v vrtcu/*How to stimulate speech and language development of a hearing-impaired children in kindergarten – Martina Curk*
- 44 Igra kot pomoč pri razvoju otroka s posebnimi potrebami/*The importance of play in children's with special needs development – Mirjana Smolak*
- 48 Pomen ustrezne komunikacije strokovnih delavcev s starši pri odkrivanju in vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vrtec/*The importance of proper communication between professionals and parents in the discovery and inclusion of children with special needs in kindergarten – Nataša Nelec Sedej*
- 53 Vzgojitelj v procesu inkluzije/*Educator in the process of inclusion – Lea Kosmač*
- 57 Integracija otroka s posebnimi potrebami/*Integration of children with special needs – Eva Firšt Murnik*
- 61 Otrok s posebnimi potrebami iz socialno šibkega okolja/*Special needs child from socially poor environment – Nataša Petrič*
- 64 Inkluzija gibalno oviranega otroka od vrtca do šole/*Inclusion of movement impaired child from kindergarten to school – Višnja Rems*

- 68 Inkluzija otroka z govornim in gibalnim primanjkljajem v oddelek – z majhnimi koraki do velikih ciljev/*Inclusion of a child with speech and locomotor disability – small steps to achieve big goals – Anja Namar*
- 73 Otrokovno funkcioniranje v vrtcu/*Childrens behaviour in the kindergarten – Tjaša Bobnar*
- 76 Inkluzija gibalno oviranega dečka - del vsakdana, ki predstavlja izziv/*Inclusion of a physically challenged boy - a part of everyday life that presents a challenge – Anija Kokot*
- 79 Pedagoško delo s slabovidnim otrokom/*Educational work with visually impaired child – Glad, Leona Krasna*
- 82 Otrok s celiakijo v vrtcu/*A child with celiac disease in kindergarten – Ana Trafela*
- 87 Spodbujanje senzornega zaznavanja v vrtcu/*Perception in kindergarten – Andreja Bobovnik*
- 91 Vnašanje elementov pomoči z umetnostjo pri delu z nadarjenimi otroki/*Introducing elements of arts therapy while working with gifted children – Kelly Avsenik Hanson*
- 96 Z glasbo do inkluzije/*Music and inclusion – Maja Hrovat*
- 99 Čustveni odziv otroka (in naloga odraslega)/*A child's emotional response (and the role of an adult) – Andreja Jaklič*
- 103 Otrok s posebnimi potrebami, obravnava in napredek/*Child with special needs, treatment and progress – Karmen Možina*
- 107 Različni otroci – toplina in posluš za vsakega otroka/*Different children – warmth and having an ear for each child – Martina Kostanjšek*
- 110 Vzgojiteljevi pogledi na integracijo in inkluzijo v predšolskem obdobju/*A preschool teacher's views on integration and inclusion in the preschool period – Mihaela Adam*
- 113 Spodbujanje socialne integracije v vrtcu/*Enhancement of social integration within the nursery school – Barbara Pelc*
- 117 Vloga staršev in strokovnih sodelavcev pri zgodnji obravnavi predšolskega otroka s posebnimi potrebami/*The role of parents and professional associates in the early treatment of preschool children with special needs – Darja Hrup*
- 121 Zgodnje odkrivanje težav in hitro nudenje pomoči otroku in staršem je temelj za uspešen razvoj otroka/*Early detection of difficulties and quick offer of help to child and parents is key to child's successful development – Bernarda Okoliš*
- 125 Portfolia uvajanja dveletnega dečka/*Portfolio of introducing a two-year-old boy - Simona Konšek*
- 129 Zabavno spoznavanje črk s senzornim poučevanjem/*Fun letter learning through sensory teaching – Katja Slivnik, Renata Beguš*
- 132 Kako delati z otrokom, ki ima čustveno vedenjske težave?/*How to work with a child who has emotional behavioral problems? – Anica Kajba*
- 136 Z zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami do zmanjšanja razvoja rizičnih dejavnikov tveganja/*With early treatment of children with special needs to reduction in development risk factors – Mateja Lašič*
- 139 Napredek gibalno oviranega dečka s pomočjo specialno-pedagoške obravnave/*Progress of a physically disabled boy through special pedagogic education – Sara Klokočovnik*
- 143 Komparativna analiza psihofizičnega razvoja učenika sa poteškočama u razvoju, rane životne dobi kroz integraciju i inkluziju učenika predškolske dobi/*Comparative analysis of psychophysical development of students with disabilities, early life through integration and inclusion of preschool students – Kanita Granov*
- 147 Inkluzivno obrazovanje iz ugla vaspitača/*Inclusive education from the educator's point of view – Jasmina Kovačević, Tamara Radojević*

- 148 Građenje mreže podrške/*Building a support network - Spomenka Divljan, Mirjana Rastović Kelović*
- 149 Saradnja vrtića i porodice deteta atipičnog razvoja: značaj senzitivnosti stručnjaka za potrebe roditelja/*Preschool institutions and families of atypically developing children: the importance of sensitivity towards parental needs – Nevena Strižak*
- 150 Put prema prihvaćanju različitosti/*The road to acceptance of diversity – Saša Soukup, Danijela Svitlica, Ivana Farkaš Vidović*
- 154 Što nas uče djeca s teškoćama?/*What do children with disabilities teach us? – Marta Sabolek, Anja Zorko*
- 156 Prikaz projekta „senzibiliziranje djece za razumijevanje i prihvaćanje različitosti“/*The project „sensitizing children for understanding and accepting differences“ – Martina Hrgović, Ema Pigac*
- 159 Poticanje integracije i organizacije osjetila kao preduvjet cjelovitog razvoja djeteta/*Encouraging the integration and organization of the senses as a prerequisite for the comprehensive development of the child – Anamarija Tudić Dokman, Helena Miloš*
- 163 Rastemo zajedno - inkluzija djece s teškoćama u razvoju/*Growing together - inclusion of children with disabilities – Slavica Strmo*
- 167 Ovisi li uspješnost inkluzije o odgojitelju?/*Does the success of inclusion depend on the educator? – Kristina Kos, Tanja Njegovec*
- 171 Suradnja sa stručnim timom u praćenju razvoja djeteta i njegove aktivnosti u vrtiću/*Cooperation with the professional team in monitoring the child's development and his activities in kindergarten – Gordana Goreta, Zorana Plazonić*
- 172 Tranzicijski vrtićki program za djecu sa psa-om - primjer prakse/*Transitional preschool program for children with asd – program example – Rina Bilota, Josipa Blažević, Endži Vrdoljak Skelin*
- 175 Inkluzija u ostvarivanju programa predškole u vrtiću i obitelji/*Inclusion in the realization of a preschool program in kindergarten and family – Vesna Ivić Hercigonja*
- 178 Radna terapija u dječjem vrtiću Cvrčak, Mali Lošinj/*Occupational therapy in kindergarten Cvrčak, Mali Lošinj – Petra Domac, Nikolina Janeković*
- 179 Naša priča iz vrtića/*Our story from kindergarten – Gordana Pajca Grbin, Mariza Kovačević*
- 182 Ivanova vrtićka priča/*Ivan's kindergarten story – Kristina Bucci Ivis*
- 183 Inkluzija darovitog dječaka/*Gifted boy inclusion – Danijela Drožđan*
- 185 Rad s potencijalno darovitom djecom u vrtiću/*Working with potentially gifted children in kindergarten – Ana Biluškić, Jasenka Zeko*
- 186 Oblici dodatne podrške u predškolskim ustanovama/*Forms of additional support in preschool institutions – Svetlana Glavinić*
- 187 Intervencije u prirodnim kontekstima učenja – model ranih intervencija - ekomapa kao način sagledavanja resursa porodice/*Interventions in natural learning contexts - a model of early interventions - ecomap as a way of considering family resources – Dijana Kopunović Torma*
- 188 Pedagoške implikacije teorije višestrukih inteligencija/*Pedagogical implications of the theory of multiple intelligences – Branka Grahovac*
- 189 Jačanje socijalnih kompetencija kroz vršnjačku podršku u inkluzivnim uvjetima/*Strengthening social competencies through peer support in inclusive conditions – Gordana Špoljarić, Željka Uzun, Marija Ceranja*
- 193 Uticaj radne memorije na akademska postignuća iz blasti osnovnih matematičkih pojmova kod dece tipične populacije i dece sa smetnjama u razvoju/*Influence of working memory on academic achievements in the field of basic mathematical concepts in children of typical population and children with disabilities – Marija Slavković, Snežana Kostić*

- 198 Značaj rane intervencije kod djece sa smetnjama u razvoju u funkciji podrške članovima porodice/*The importance of early intervention in children with disabilities in support of family members* – Nataša Karadžić
- 202 Izazov integracije i inkluzije (iskustvo i izazovi)/*Challenges of integration and inclusion, obstacles and lessons learned* – Bojana Šćepanović
- 205 Inkluzija djece sa smetnjama u razvoju u redovan program vrtića/*Inclusion of children with developmental disabilities in the regular kindergarten program* – Elma Ćeman Zejnilović
- 208 Rana prevencija kod djece sa razvojnim teškoćama (iskustva iz prakse)/*Early prevention for children with developmental disabilities (practice-based experience)* – Jovana Papić
- 215 Primjena inkluzivnog obrazovanja u predškolskim ustanovama/*Application of inclusive education in preschool institutions* – Sanja Perović
- 218 Djeca sa posebnim potrebama/*Children with special needs* – Šabo Ćeman
- 222 Primena asistivnih materijala u radu sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama/*Application of assistant materials in work with children with special educational needs* – Verica Kovačević
- 225 Individualizovani oblik rada sa darovitim i talentovanim učenicima/*Individualized form of work with gifted and talented students* – Sanja Janjić, Tamara Mandić, Milica Jelić
- 229 Predškolska integracija i inkluzija- iskustva i izazovi/*Preschool integration and inclusion - experiences and challenges* – Maja Todorović
- 230 Izazovi i poteškoće u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim programom (talentovana, darovita i djeca sa posebnim potrebama)/*Challenges and difficulties in working with children with special education program (talented, gifted and children with special needs)* – Ivana Vemić
- 234 Obrazovna politika inkluzije roma i egipćana u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori/*Educational policy of inclusion of Roma and Egyptians in preschool institutions in Montenegro* – Stana Mareš, Biljana Maslovarić

*Melonie Karriem, Veteran subject matter expert and consultant in Early childhood education
University of Derby, United Kingdom North west university, South Africa
Current Director for Nurseries at Bin Drai Enterprises Dubai, United Arab Emirates
E-mail: meloniekarriem@icloud.com*

THE GLOBAL EDUCATOR - A MOVE TOWARD EMBRACING THE OTHER

Having travelled to over 25 countries, Melonie Karriem brings with her an interesting view on diversity in the early years education sphere. In this conference presentation she will be engaging in an introspective conversation with early childhood education practitioners, educators, leaders and other extended stakeholders located in predominantly Belgrade, Serbia and surrounding Eastern European countries. Providing an opportunity for practitioners and other stakeholders in the early childhood community to engage in personal reflection related to bias, pre conceived ideas and personal point of view relating to people with additional needs, people of alternate culture, belief, sexuality, race and religion. Delivering possible alternatives opposed to current values and practical methods of providing an inclusive and neutral environment in the nursery school. Through this, thus expanding this culture of tolerance, inclusivity and acceptance to the neighboring community as teachers partner with parents and other stakeholders for the greater good of humanity.

Key words: Diversity, Equality, Inclusion, Inclusivity

*Prof. dr Žarko Trebješanin, FEFA, FEFA, Metropolitan University
E-mail: ztrebjesanin@fefu.edu.rs*

ULOGA BAJKE U SOCIJALIZACIJI I INKLUZIJI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Narodna bajka je osobena vrsta priče o junaku, koji odlazi u svet i posle brojnih teških iskušenja i fantastičnih pustolovina ostvaruje svoj cilj, zadobija čarobni premet ili se ženi princezom i postaje car. Ona je ne samo najlepší prozni žanr, nego je i deci najomiljeniji, posebno u predškolskom uzrastu. Bajka ima ogroman didaktički potencijal za socijalizaciju dece, a posebno za decu ometenu u razvoju. Junak bajke je često treći, najmlađi, najslabiji, najneugledniji sin, kome se braća i okolina podsmeva. Ali upravo taj usamljeni, prezreni, naizgled nespretni i budalasti brat uspeva da prođe iskušenja, da zadobije čarobno sredstvo, da pobedi čudovište i da reši nemoguće zadatke. On u tome uspeva zahvaljujući svojoj iskrenosti, uljudnosti, poštenju, srčanosti, bistrini i upornosti, kao i čarobnom sredstvu (pomoćniku). Bajka svojom kompozicijom sa obaveznim „srećnim krajem“, hrabi nekako, nesigurno dete da napusti sigurnost svog doma i da se hrabro otisne u svet, da se ne uplaši prepreka i teškoća, jer će ih svojim snagama, vrlinama i uz podršku čarobnog pomagača, posle privremenih poraza, na kraju savladati. Ona je naročito dragoceno štivo dece koja su iz bilo kog razloga (fizičkog izgleda, organskih anomalija, mentalnih teškoća, siromaštva, pripadnosti etničkoj ili verskoj manjini itd.) socijalno marginalizovana i zato se osećaju isključeno, odbačeno i inferiorno. Bajka im daje nadu da će i oni, ako se osmele, steknu samopouzdanje i budu uporni u svojoj nameri, steći moćne prijatelje, pobediti zle i nepravdu i da će poput Biberčeta, od najnemoćnijeg postati najmoćniji čovek, car.

Ključne reči: bajka, junak bajke, najmlađi sin, deca, inkluzija

THE ROLE OF FAIRY TALES IN THE SOCIALIZATION AND INCLUSION OF PRESCHOOL CHILDREN

A folk tale is a special kind of story about a hero who goes out into the world. After numerous difficult temptations and fantastic adventures he achieves his goal, acquires a magical object, or marries a princess and becomes a king. Not only this is the most beautiful prose genre, but it is also the children's favorite, especially in preschools. The fairy tale has enormous didactic potential for the socialization of children, especially for children with disabilities. The hero of the fairy tale is often

the third, the youngest, and the weakest, most inconspicuous son whom the brothers and the environment mock. That lonely, despised, clumsy, and foolish brother manages to pass the temptations, to gain a magic object, to defeat a monster, or to solve seemingly impossible tasks. He succeeds due to his sincerity, courtesy, honesty, courage, clarity, and perseverance, as well as thanks to his magical object (helper). A fairy tale with its composition, and the obligatory "happy ending", encourages a weak, insecure child to leave security and comfort of his home and bravely go out into the world, not to be afraid of obstacles and difficulties, because with his strength, virtues and with the support of a magical helper, after occasional defeats, he eventually overcomes the difficulties. Reading fairy tales is especially valuable for children who are socially marginalized for any reason (physical appearance, organic anomalies, mental difficulties, poverty, belonging to an ethnic or religious minority, etc.) and therefore feel excluded, rejected, and inferior. A fairy tale gives them hope that if they dare, they will gain self-confidence and be persistent in their intentions, make powerful friends, defeat evil and injustice, and like „Biberče“ / „Peppercorn”*, they will go through transformation from a fragile and uncertain individual becoming the most powerful man, or emperor.

* the main character in one of the Serbian fairy tales

Key words: fairy tale, a hero, the youngest child, kids, inclusion

Katarina Turković Gulin, Jasna Puljić,

Udruga SIDRO – odgojitelji u zaštiti prava djeteta u dječjem vrtiću, Hrvatska

E-mail: info@udruga-sidro.hr

"ZAKON ZA JEDNAKOST – JEDNAKO DOSTUPAN, JEDNAKO SIGURAN I JEDNAKO KVALITETAN VRTIĆ ZA SVAKO DIJETE" - PROJEKT UDRUGE SIDRO – ODGOJITELJI U ZAŠTITI PRAVA DJETETA U DJEČJEM VRTIĆU.

Postojeći zakonski okvir daje autonomiju odlučivanja jedinicama lokalne samouprave, koje ne ulažu dovoljno u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO). Zato je u mnogim područjima RH kvaliteta dječjih vrtića niska, ili RPOO uopće nije dostupan. Potrebe za vrtićima su velike, odgojne skupine prekobrojne, Hrvatska se barcelonskim sporazumima obvezala povećati postotak uključenosti djece u vrtiće do EU vrijednosti 95 % djece. Ta obveza ne smije značiti da će se kvaliteta nastaviti urušavati, a to se upravo događa. U ovom trenutku uključenost djece u programe iznosi od nula do 70 %. To su iznimno velika regionalna odstupanja. Na nacionalnoj razini u Hrvatskoj u vrtiće je uključeno tek oko 50 % djece rane i predškolske dobi. Problem prekobrojnih skupina, nedostatka stručnog kadra, prisutan je i sada, a država nema namjeru mijenjati način financiranja vrtića, niti najavljuje dodatna ulaganja. S istim smještajnim i kadrovskim kapacitetima moramo povećati obuhvat djece u vrtiće za gotovo 100 %. Kako će se to ostvariti, to predlagatelj ovih izmjena zakona ne navodi. Uvjeti sada su teški, djeca borave u neprimjerenim prostorima, veličine 1-2 m² po djetetu, stručnog kadra nema, djeca s teškoćama u razvoju isključuju se iz programa jer im se ne mogu osigurati osnovni uvjeti. Prehrana u vrtićima je nedostatna, zapošljava se nestručni kadar, a svemu potporu daje upravo loš zakonski okvir. Nedovoljno definiran, podložan proizvoljnim tumačenjima pojedinaca, dovodi do višestruke diskriminacije. Najavljene zakonske izmjene potiču daljnje takvo postupanje i to želimo ispraviti.

"LAW FOR EQUALITY - EQUALLY ACCESSIBLE, EQUALLY SAFE AND EQUALLY QUALITY KINDERGARTEN FOR EVERY CHILD" - A PROJECT OF THE ASSOCIATION ANCHOR - EDUCATORS IN THE PROTECTION OF THE RIGHTS OF THE CHILD IN KINDERGARTEN.

Abstract: The project is an urgent response to the poor amendments to the Law on Preschool Education, which are entering the procedure. We will influence change by strengthening the advocacy role of civil society and civic awareness, activating citizens and CSOs, sending amendments. The

existing legal framework gives autonomy to local authorities, which currently, do not invest adequate financial assistance in early and preschool education. As a result, in many areas the quality of kindergartens is too low, or not available at all. The needs for kindergartens are large, there are too many children in groups, and Croatia has committed itself to increase the percentage of children enrolled in preschool. That commitment must not mean that quality will continue to deteriorate, and that is exactly what is happening. Children stay in inappropriate small spaces, there is no professional staff due to the wrong policy of education, internship and employment. Children with disabilities are excluded from the program because the current system cannot provide them with basic conditions. The food in kindergartens is insufficient and low-quality, non-professional staff are hired because professional resources are deemed too expensive, and all that is supported by a bad legal framework. Insufficiently defined, subject to arbitrary interpretations by individuals, leads to multiple discrimination. The announced legal changes encourage further such actions and we want to correct that. By advocating, public appearances and digital campaigns, performances, sending amendments and submissions to the legislator, we will influence the adoption of better legal changes. For end-users, preschool children, stop discrimination based on place of birth, property status, place of work of their parents, especially children with disabilities.

Because of unequal possibilities of local authorities, and the fact that the state does not allocate funds for preschools, we will advocate a legal change in the method of financing, to achieve a balanced investment in education.

INKLUZIJA V PRVEM STAROSTNEM OBDOBJU KOT VELIK IZZIV IN VELIKA POZITIVNA IZKUŠNJA

Povzetek: V današnjem svetu že skoraj ni strokovnega delavca v vrtcu, ki se ne bi srečal z inkluzijo. Postala je del našega življenja in jo razumemo kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke. Omenjeno dejanje omogoča ne le razvoj otrokovih zmožnosti temveč tudi priznavanje, sprejemanje in spremljanje drugačnosti, kateri te otroke spremljajo skozi celotno življenje. Inkluzija daje otrokom s posebnimi potrebami, staršem, strokovnim delavcem in vsem ljudem okoli otrok možnost za spoštovanje in razumevanje vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika (Samec, 2010). Inkluzija nam lahko v oddelek prinese velik izziv, a hkrati tudi veliko pozitivno izkušnjo za naš profesionalni razvoj.

Ključne besede: inkluzija, zdravniško potrdilo, spremljevalec, multidisciplinarni tim.

INCLUSION IN THE FIRST AGE AS THE GREAT CHALLENGE, AND GREAT POSITIVE EXPERIENCE

Abstract: In today's world, there is almost no kindergarten teacher who would not encounter inclusion. It has become a part of our lives and we understand it as the inclusion of children with special needs in regular classes. This action enables not only the development of children's abilities, but also the recognition, acceptance, and monitoring of the differences that accompany these children throughout their lives. Inclusion gives children with special needs, parents, professionals, and all people around the children an opportunity to respect and understand each person as a unique and worthy individual (Samec, 2010). Inclusion can bring us a great challenge in the department but at the same time a great positive experience for our professional development.

Keywords: inclusion, medical certificate, companion, multidisciplinary team.

1 Uvod

V svojem prispevku z naslovom Inkluzija v prvem starostnem obdobju kot velik izziv in velika pozitivna izkušnja bom predstavila teoretični in praktični del moje izkušnje z inkluzijo v jaslih. Sprva se bom dotaknila opredelitve inkluzije, saj je ta pojem odskočna deska za razumevanje moje praktične izkušnje. Nato bom predstavila kako pomemben je strokovno in odgovorno opravljen zdravniški pregled pred vstopom otroka v vrtec in kaj pomeni, če otrokovo zdravstveno stanje nepravilno ocenimo. Dotaknila se bom posledic, ki jih je prineslo omenjeno dejanje in kako smo ukrepali. Izpostavila bom delovanje multidisciplinarnega tima in program dodatne strokovne pomoči otroku. Z mojim prispevkom vam bom dokazala, da se s pravilnim postopanjem in s trdim delom lahko doseže velike rezultate.

2 Opredelitev inkluzije

Inkluzija je proces organizacije in izvajanja izobraževanja na način, da je ta dosegljiv vsem otrokom brez izjeme. Predstavlja osnovno strategijo izobraževanja in temelji na dejstvu, da je izobraževanje pravica vseh. Zavzema se za bolj pravično in enako družbo, v kateri je upoštevana raznolikost potreb vseh otrok, mladine in odraslih. Inkluzija v vzgojnem in izobraževalnem procesu poskuša zagotoviti aktivno participacijo v izobraževanju, kulturi in družbi ter ob tem odpraviti družbeno izključevanje posameznika oz. družbenih manjšin. Za doseganje glavne vizije inkluzije so nujno potrebne spremembe in prilagoditve vsebin, pristopov, strukture in strategij izobraževanja (Kovačič po UNESCO, 2016). Inkluzija torej ne pomeni zgolj vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, ampak njen pomen lahko razumemo tudi širše. Gre za aktivno zavzemanje za družbeno pravičnost, solidarnost ter neodvisno in demokratično življenje, kar bo omogočilo različnim ljudem občutek pripadnosti v širši družbi in skupno življenje brez izključevanja (Rutar idr., 2010).

Avtor Resman (2002) poudarja, da inkluzija ne pomeni le prilagajanja, temveč je tudi kultura življenja v določeni skupnosti. Prizadeva si za sobivanje ljudi različnih telesnih, intelektualnih in socialno-kulturnih značilnosti. Po Corbettu je metafora inkluzije: "Vstopi, tukaj spoštujemo razlike! Tu si lahko tak, kot si, in ne silimo te, da sprejmeš drugačnost (Kovačič po Corbettu, 2016).

3 Pomen zdravniškega potrdila pred vstopom v vrtec

Kot vsi vemo je po pravilniku za izvajanje preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni, je zapisano, da je zdravnik dolžan pred vstopom v vrtec opraviti namenski preventivni pregled otroka. Pregled otroka se opravi na pobudo staršev ali skrbnikov. Zdravnik je na pregledu dolžan pregledati vso otrokovo zdravstveno dokumentacijo in cepilni status. Po pregledu se staršem ali skrbnikom izda potrdilo za vrtec, t. i. zdravniško spričevalo, kjer oceni, da je otrok zdrav in da se ga lahko vključi v vrtec, v katerega je bil vpisan. V kolikor zdravnik opazi kakšne posebnosti, se starše na to opozori. V letošnjem šolskem letu sta se nama v oddelku priključili dve leti stari deklici. Nujno zdravniško potrdilo je bilo brez posebnosti. Na njem je bilo označeno, da je otrok glede na razvojne sposobnosti zmožen obiskovati redni oddelek.

Že prvi dan sva s pomočnico vzgojiteljice opazili odstopanja na podlagi razvojnih mejnikov. Zavedava se, da sta deklici v vrtec šele vstopili in da potrebujeta čas, da usvojita in sprejmeta nove osebe in okolje. Prav tako bosta v vrtcu dobile več izkušenj na podlagi posnemanja vrstnikov. Deklici imata odstopanja pri gibalnem razvoju. Glede na razvojne mejnike še ne hodita samostojno. Prav tako se same še ne pobereta s tal, v primeru, da padeta ali sedita na tleh. Hoja se še ni razvila v tek in tudi samostojne hoje po stopnicah nisva opazili. Deklici se ne odzivata na svoje ime in imata tudi na govornem področju težave. Zavedava se, da je to lahko povezano s stisko zaradi uvajanja v vrtec, ampak sem po pogovoru z mamo izvedela da tudi doma ne poimenujeta oseb (mama, oče). Mama je dejala: "Govorita po svoje, tako da jih nihče ne razume. Ko kaj želita pokazeta z roko." Deklici se v vrtcu ne zaigrata ne posegata po igračah in tudi sami se ne premakneta npr. do avta. S prstom pokazeta, da ga želita, ampak se do njega ne splazita, ne shodita. Velike težave sva opazili tudi na področju hranjenja. Deklici ne grizeta trde hrane. Tudi ko jesta kruh imata težave. Hrano zadržujeta v ustih, je ne zgrizeta in ne pogoltneta. Težave imata tudi pri jedi juhe z majhnimi koščki zelenjave. Ko želita pogoltniti hrano, pride do refluksa, hrana se jima zatika. Torej, če na kratko povzamem sva opazili težave na celostnem razvoju in sva bili že takoj mnenja, da potrebujeta dodatno strokovni pomoč.

Na tem mestu bi glede na izkušnjo izpostavila kako pomembno je zdravnikovo mnenje in, da deklici zaradi situacije s COVID 19 sploh nista bili pregledani pri svojem zdravniku. Zaradi omenjenega se niso opazila številna odstopanja. Če bi se težave opazile že prej, bi se deklice vsekakor vpisalo v razvojni oddelek, kjer bi dobili takoj dodatno strokovno pomoč. Na srečo imamo v stavbi razvojni oddelek in strokovnjake. S sodelavko sva tako lahko kadarkoli odšli po pomoč k logopedu, saj smo imeli največ težav pri vzpostavitvi prehranjevanja. Logopedinja nama je pokazala različne tehnike, kako otroka pripraviti, da začne okušati hrano različnih struktur. Od doma sta bili navajeni piti samo po steklenički, kar je za otroka najlažje. Ker sta deklici res težko shajali v oddelku in sta stalno potrebovali prisotnost odrasle skupine, je bilo delo v oddelku zelo zahtevno. S tem so bili zapostavljeni tudi drugi otroci. Dejansko nisva mogli izvesti nobene načrtovane dejavnosti. O omenjeni situaciji smo obvestili vodstvo, specialno pedagoginjo, ki je takoj navezovala stik z zdravnico in drugimi strokovnjaki.

Po opravljenih pregledih se skliče timski sestanek strokovnih delavcev centra ali pa multidisciplinarni tim, na katerem sodelujejo poleg strokovnjakov iz CZO tudi vrtec v katerega imate vključenega otroka. Na tem sestanku se predstavijo ugotovitve in se predlaga način pomoči otroku doma in v vrtcu ter način pomoči družini (če je to potrebno). Rezultat timskega sestanka je zapisnik, ki postane uradni dokument. V njem so že lahko zapisane potrebne prilagoditve za otroka (prostor, igrače, časovne prilagoditve ipd.), zapiše se ali otrok potrebuje spremljevalca v vrtcu, zapiše se program, v katerega se vključi otrok (v t.i. redne oddelke vrtca ali t.i. razvojne oddelke). Na osnovi zapisnika se otroku nudi pomoč v vrtcu (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, 2017).

4 Vzgojno izobraževalni program z dodatno strokovni pomočjo

Na predšolski ravni izobraževanja se za otroke s posebnimi potrebami izvaja posebni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki je namenjen otrokom s posebnimi potrebami. Glede na otrokove posebne potrebe se otroku lahko prilagodi organizacija in način izvajanja programa ali pa se mu zagotovi dodatna strokovna pomoč, ki se lahko izvaja na več različnih načinov. Na predšolski ravni kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali pa kot svetovalna storitev. Na predlog zdravnika je predšolskim otrokom zagotovljena svetovalna storitev kot dodatna strokovna pomoč že pred postopkom usmerjanja in sicer največ v obsegu dveh ur na

mesec. Dodatna strokovna pomoč pa se lahko izvaja tudi v različnih oblikah – individualno ali skupinsko v oddelku ali pa izven oddelka v socialnovarstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodih (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Na podlagi pogovora s strokovnjaki smo izvedli strokovni tim, kjer smo bili prisotni zdravnik, starši, strokovni delavki, psihologinja in logopedinja. Izmenjali smo si mnenja. Prišli smo do zaključka, glede na to, da so bili razvojni oddelki že zapolnjeni je največ kar lahko v tej situaciji storimo to, da deklicama omogočimo spremljevalca. V oddelku se nama je priključila spremljevalka. Deklici sta dobili tudi vsaka po 1, 5 ure na teden dodatne strokovne pomoči. Spremljevalec otroka s posebnimi potrebami je oseba, ki OPP spremlja v njegovem vzgojnem oz. šolskem vsakdanu, »ker ti zaradi posebnih potreb na področju učenja, vedenja, komunikacije, medicinske oskrbe in/ali zaradi vsakodnevnih opravil potrebujejo sebo in individualno pomoč pri dejavnostih v zvezi s poukom in zunaj pouka« (Žerdin, 2014, str. 6).

5 Napredek oz. Skupini rezultat vseh procesov

Ko sva v oddelk dobili spremljevalko Petro se je situacija v oddelku zelo razbremenila. Zavedati se je potrebno, da sva bili s Tjašo primorani več pozornosti posvetili deklicama kot pa ostalim otrokom. Deklici sta imeli težave pri osnovnih stvareh – hranjenju, hoji, sensoriki. Ko sta bili deklici ustrezno obravnavani s strani strokovnjakov in ko sta začeli prejemati ustrezno dodatno strokovno pomoč se je počasi začel kazati napredek v razvoju. Ti napredki so bili majhni, a nam je bilo važno, da se deklici z vsakim dnem v vrtcu bolje počutita. Sprva smo z deklicama veliko delali na senzornih dražljajih, saj jih je bilo za njiju v prostoru kmalu preveč. Deklici sta tipali različne senzorne materiale (fižol, penice, razne listke, masažne žogice). Sprva sta se ob tem počutili zelo ne prijetno, a ob večkratnih ponovitvah jima je dejavnost postala prijetna. Vsak dan se je poznalo, da vedno bolj sprejemata vrtec in vrstnike, ki ju obdajajo. Velika sprememba se je pokazala tudi pri hranjenju. Ko sta deklici vstopili v vrtec sta jedili samo banano in pere krompir. Danes deklici okušata praktično vso hrano, izjema so pudingi in jogurti, kateri jima ne ustrezajo zaradi specifične strukture. Napredek se je pokazal tudi v gibalnem razvoju. Deklicama smo ponudili čim več različnih gibalnih izkušenj in gibanje po različnem terenu. Sprva sta potrebovali stalno pomoč odrasle osebe. Danes deklici hodita samostojno (hoja še vedno ni popolnoma stabilna) in se samostojno pobereta iz tal. Tudi hojo po stopnicah sta že usvojili. Še vedno sta ne sigurni pri premagovanju različnih ovir in pri prestopanju, ampak napredek je več kot očiten. Danes sta deklici sprejeli različne senzorne dejavnike in ni več opaziti porivanja jezika iz ust in izrazite obrazne mimike. Kar se tiče govornega razvoja, deklici še vedno ne govorita. Pojavilo se je vokaliziranje, ki je ne razumljivo. Za letošnje leto smo si zadali cilj, da bosta deklici posnemali oglašanje kuža, muce in poimenovali osnovne predmete (avto, jabolko), itd.

Za konec bi dejala, da mi je izkušnja, ko sta se nam v oddelku priključili deklici, veliko prinesla k mojemu profesionalnemu razvoju. Sem mlada vzgojiteljica, ki je s svojo kariero v vrtcu šele začela. Sprva priznam, da sem se omenjene situacije malo ustrašila, a danes sem ponosna na vse nas, na naš tim, da smo stopili skupaj in deklicama ponudili najboljšo možno pomoč in podporo. Napredek je več kot očiten, seveda pa se še danes najdejo zaostanki v razvoju.

Zaključek

V svojem prispevku sem želela prikazati kakšen pečat je v meni pustila prva težka izkušnja z inkluzijo. Skozi opisane zgodbe realnih primerov, sem želela prikazati, da so napredki možni in so uresničljivi kar hitro, če otroku ponudimo ustrezno strokovno pomoč. Pomembno je timsko sodelovanje ter izmenjava izkušenj tako med strokovnimi delavci, starši in zdravstvenim domom. Pomembno je, da so pristopi usklajeni tako v vrtcu, doma kot v zdravstvenih ustanovah. Zelo pomembno je, da otroku damo čas za doseganje napredka in da mu sledimo term da ga ves čas podpiramo. Včasih mi je bilo težko deklicama ponuditi ustrezne dejavnosti, jih razumeti, a danes ko vidiš kako sta zadovoljni ko jima uspe najmanjši korak, je vse poplačano. Ravno tako mi je v veliko zadovoljstvo to, da sta deklici danes toliko napredovali, da se zmoreta samostojno prehranjevati in gibati.

Literatura

Resman, M. (2002). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem (str. 34 – 38). Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58 (22. 7. 2011). Pridobljeno 9. 2. 2022 s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami/ ZOPOPP/(2017). Uradni list RS. št. 602-10/17-1/25. (14. 7. 2017). Pridobljeno 9. 2. 2022 s: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>

Žerdin, T. (2014). Šolski spremljevalec, integracijski pomočnik, asistent? <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/solski-spremljevalec-pomocnik-asistent.pdf> [Dworschak, W. (2012). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schullassistent? Leben mit Down-Syndrom, Nr. 69, 46–50. https://www.dsinfocenter.de/downloads/lmds/lmds_69_jan2012.pdf].

Samec, B. (2010). Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno dne, 21. 2. 2022 s: <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/021-034.pdf>

VSAK DRUGAČEN, VSI NAŠI

Povzetek: V prispevku obravnavam vzgojiteljevo vlogo pri vključevanju drugačnih otrok v skupino predšolskih vrstnikov. Vsak otrok je na nek način drugačen, v vrtcu pa si prizadevamo, da bi se vsi čutili sprejeti, naši. Vsako novo šolsko leto se vzgojiteljice soočamo z drugačnostjo, ki (še) ni prepoznana kot posebna potreba. Vendar pa otrok izstopa v skupini vrstnikov zaradi svojih značilnosti oz. svojega vedenja in ima težave v socialni integraciji. Izkušnje so me naučile, kako pomembno je graditi občutek povezanosti pri vseh vključenih otrocih. V skupini, v kateri prevladujejo prijateljski odnosi, namreč ni prostora za izključevanje drugačnih, ampak je ob upoštevanju individualnih razlik v ospredju sodelovanje in medsebojna pomoč. Opredelim strokovno podlago vključujočega vrtca in izpostavim pomen pozitivne naravnosti vzgojitelja v procesu sprejemanja drugačnih. Kako otroku pokazati sprejemanje? Predlagam, kako pri vsakodnevnem delu skrbeti za povezovanje otrok in s tem spodbujanje inkluzije. Slednjo razumem kot vključevalno prakso vseh. Zavedam se, da v vrtcu oblikujemo temelje za sprejemanje drugih, tudi drugačnih. Imamo možnost, da otrokom pomagamo oblikovati pozitivna stališča do različnosti. Če namreč otroci od malih nog gradijo svoj svet s spoštovanjem in sprejemanjem različnosti, je veliko večja verjetnost, da bodo tudi kot odrasli razvili prepričanje, da drugačnost prinaša pestrost in nas bogati.

Ključne besede: sprejemanje drugačnosti, povezovanje otrok, vključujoči vrtec, vloga vzgojitelja.

EVERYONE DIFFERENT, ALL OURS

Abstract: This article discusses the preschool educator's role in including different children in the preschool peer groups. In the kindergarten, where each child has its unique distinctions, we strive to make everyone feel accepted. Each year, the educators are confronted with children that stand out among their peers due to their characteristics or behavior. They have difficulties with social integration, yet are not recognized as children with special needs. Experience indicates how important it is to build a sense of connection and friendship between all the individuals within the group, as children therefore learn not to exclude others but rather accept diversity. The article defines a professional basis of an inclusive kindergarten and emphasizes the importance of a positive attitude in the process of accepting others. How to show children what is acceptance? One possibility is to build connections among children and encourage them to include others. Forming a positive attitude towards diversity and building a foundation for future relationships starts in kindergarten, so to show a good example is of the utmost importance. In brief, if children learn to accept diversity in their early ages, they are more likely to develop a positive attitude towards diversity in their adulthood.

Keywords: acceptance of diversity, building connections among children, inclusive kindergarten, the role of the preschool educator.

Uvod

Vsak otrok je na nek način drugačen. Različnost se odraža v drugačnih in obenem posebnih potrebah. Najprej pa vsak potrebuje varno in sprejemajoče okolje; naročje, v katerem je sprejet tak, kakršen je. V vrtcu si prizadevamo, da bi se vsi čutili sprejeti, naši. Vsako novo šolsko leto se vzgojiteljice soočamo z drugačnostjo, ki morda (še) ni prepoznana kot posebna potreba. Vendar pa otrok izstopa v skupini vrstnikov zaradi svojih značilnosti oz. svojega vedenja in ima težave v socialni integraciji. Včasih smo vzgojiteljice prve, ki z drugačnostjo otroka seznanimo njegove starše. Zgodi se, da otrok šele ob koncu šolskega leta pridobi ustrezno pomoč. Včasih tudi ne. Otrok pa je med nami, prihaja vsakodnevno v vrtec. Vrstniki se nanj odzovejo na določen način.

Naročje sprejetosti

V skupini otrok je zato pomembno graditi občutek povezanosti pri vseh otrocih. V skupini, v kateri prevladujejo prijateljski odnosi, namreč ni prostora za izključevanje drugačnih, ampak je ob upoštevanju individualnih razlik v ospredju sodelovanje in medsebojna pomoč.

Otroci se najbolje razvijajo takrat, kadar se počutijo varne in kadar so uspešni. Zato je naloga vzgojiteljice oblikovati takšno čustveno okolje, ki bo pripomoglo k razvoju občutka varnosti in uspešnosti pri otrocih. / ... / Ko otrok začuti, da je spoštovan in da ga okolje sprejema, lahko svoja čustva prenaša tudi na druge otroke (Daniels in Stafford, 2003, str. 136). Otrok, ki čuti, da ga je njegova okolica sprejela in da je z njo povezan, ve, da je sprejet, spoštovan in cenjen. Išče in vzdržuje pri-

jateljstva. Sposoben je deliti z drugimi in sodelovati z njimi. Ker čuti, da je sprejet in da je drugim všeč, tudi sam spoštuje druge in jih sprejema. Ko brani svojo samostojnost, spoznava medsebojno odvisnost in zdravo zaznava medsebojno povezanost (Youngs, 2000, str. 17). V analizi socialno-integracijskih dejavnosti v vrtcu in šoli (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006) avtorji ugotavljajo, da je za uspešno vključitev v skupnost vrstnikov zelo pomemben dejavnik otrokova zmožnost, da z njimi vzpostavlja govorne stike. »Ključno je torej razvijati govorno-komunikacijske spretnosti, prek katerih lahko otrok razvija svojo »družbenost«. / ... / Otroci v vrtcu skušajo primanjkljaje na področju govorno-jezikovne komunikacije nadomestiti s svojo pobudo, tako da so pobudniki in začetniki določene dejavnosti (igre, risanja, pisanje itd.) in se na ta način izkazujejo kot dejavni člani skupnosti (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006, str. 118). Zanimajo me predvsem ti konativni vidiki integracije, ki se nanašajo na samodejavnost posameznega otroka in na njegovo vpetost v socialne odnose ter vloga odraslih pri tem.

Vključevanje kot osnovna pravica

Odrasli otroku pomagamo razvijati socialne spretnosti: najprej za sprejemanje sebe in razvijanje občutka lastne vrednosti, nato za sprejemanje in podpiranje drugih. Pri tem strokovno izhajamo iz Kurikuluma za vrtce (1999). Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki se uresničuje preko zagotavljanja enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka in ob upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju. Na področju družbe nam Kurikulum ob enem med globalnimi cilji narekuje doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved itd. Tudi Zakon o vrtcih (1996) med cilji predšolske vzgoje navaja razvijanje sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih; pa tudi razvijanje sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah.

»Vrtec postane vključujoč:

- ko je temeljna človečnost izhodišče za zagotavljanje izkušnje dobrega in občutka varnosti
- podpiramo otroka, da bo lahko sodeloval in da bo pri tem uspešen
- odkrivamo otrokove talente in močna področja
- omogočamo prav vsakemu otroku, da se izkaže
- omogočamo prav vsakemu otroku, da napreduje v razvoju in doživlja uspeh
- dajemo podporo otroku s posebnimi potrebami
- uporabljamo ustrezne načine za uspešno komunikacijo z vsakim posameznim otrokom
- da ponujamo neposredno pomoč pri vključevanju vsakega posameznega otroka med preostale otroke v skupini in zagotavljamo pomoč pri vzpostavljanju odnosov med otroki, sodelujemo s starši, jim dajemo podporo in z njimi komuniciramo v dialogu.« (Cotič Pajtnar in Zore, 2017, str. 5)

»Vključenost prav vsakega otroka v različne socialne interakcije v vrtcu je izjemno dragocena za življenje posameznikov v strpni in vključujoči družbi, kar od vseh nas terja, da se trudimo vrtec spreminjati v vključujoči vrtec.« (Cotič Pajtnar in Zore, 2017, str. 3)

S svojim ravnanjem vzgojitelji pomembno vplivamo na odzive otrok. »Osnova za uspešnost na tem področju vendarle ni v zapisnih ciljih in načelih, ampak predvsem v pozitivni naravnosti in visoke pripravljenosti vseh, ki so v to vključeni. Ta pozitivna naravnost, ki je lahko le stvar sprejetja strokovnega spoznanja, se spontano prenaša na otroke, ki si šele oblikujejo svoj pogled na svet. Na osnovni zgodnje pozitivne izkušnje z drugačnostjo lahko bolj upravičeno pričakujemo, da jo bodo kot odrasli sprejemali kot del različnosti tega sveta.« (Bezenšek, 2003, str. 85)

Kako v skupini graditi dobre odnose?

V prispevku v ospredje postavljam povezovanje otrok v skupini, a to ne pomeni, da se izogibam prepoznavanju drugačnosti. Če težavo, ki smo jo pri otroku zasledili, prepoznamo, smo dolžni o tem seznaniti starše in strokovne službe v vrtcu, vse z namenom, da otrok pridobi dodatno pomoč, če jo potrebuje. Otrokom v skupini pa prek dejavnosti in naključnih dogodkov lahko pomagajmo razumeti, da je med njimi več podobnosti kot razlik in da ni nič narobe, če smo različni. Kakšen pa bi bil svet, poln povsem enakih ljudi? »Za vzgojitelja je pomembno, da v ospredje zanimanja ne postavi otrokovih simptomov in njegovega izstopajočega vedenja. Usmeri naj se v to, kar otrok zmore, in ne na motnje, primanjkljaje in ovire.« (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010, str. 205)

Jasne meje za vse

Postavimo jasne meje sprejemljivega vedenja v skupini. Ni treba, da smo vsi prijatelji z vsemi, lahko pa se ne glede na to skupaj igramo, beremo, držimo za roke na prehodu, sedimo skupaj pri malici ipd. Otroke povabimo k razmisleku, kdaj se v vrtcu počutijo dobro, prijetno in kaj lahko vsak sam prispeva za to. Dogovore zapišimo/narišimo/fotografirajmo, da se bomo lahko kasneje sklicevali nanje. Otroci, stari 5-6 let, so na primer kot pomembne dogovore predlagali: Smo prijazni drug do drugega. Igrače si delimo. Pomagamo si. Pozdravimo, ko vstopimo. Poznamo besede hvala, prosim in oprost.

Natančna navodila

Bodimo jasni, ko želimo, da otroci nekaj naredijo. »Otroci s posebnimi potrebami zahtevajo natančna navodila, ki jih vzgojiteljica predstavi na različne načine ob različnih urah dneva (Daniels in Stafford, 2003, str. 108).« Natančna navodila pravzaprav koristijo vsem otrokom in pomembno prispevajo k vzdušju v skupini.

Aktivno poslušanje

Vsak otrok bi se rad počutil nekaj posebnega. Če pokažemo zanimanje zanje, se bodo počutili pomembni. Začnimo z odprtim naročjem. »Ko otroke resnično poslušamo, jim že s tem sporočamo, da so vredni našega časa in pozornosti (Youngs, 2000, str. 71).« Kot vzgojiteljica sem vedno znova presenečena nad tem, kaj vse mi zaupajo otroci ne da bi jih o tem posebej vpraševala. S pozornim poslušanjem skoraj vedno odkrijemo kaj povsem nepričakovanega.

Tako lahko hitreje poiščemo otrokovo močno področje in izkoristimo priložnost za učenje v povezavi s tem, kar je otroku v veselje. Ko je sodelavka po naključju ugotovila, da otroka s spektrom avtističnih motenj zanimajo avtomobili, je s prinašanjem avtomobilističnih revij sovrstnikom vsak dan širil obzorje o avtomobilih.

Moč pozitivnih besed

»Pokažimo sprejemanje. Naša skrb in sprejemanje sta bistvena za otrokov občutek povezanosti z nami. Naša dejanja odkrivajo prav toliko kot naše besede (Youngs, 2000, str. 71).« Avtorica navaja pomembnost jasne in neposredne besedne komunikacije. V skupini vrtčevskih otrok opažam neverjetno moč, ki jo imajo na otroke pozitivne besedne spodbude v smislu: Lina, zelo prijazno od tebe, da si Urbanu ponudila roko. Kdo je tako spreten, da bi lahko pomagal Sofiji zavezati vezalke? Ne le da otrok, ki izkaže ponujeno pomoč, prejme pohvalo. Ta pohvala povzroči, da se v podobnih situacijah otroci sami ponudijo, da bi pomagali.

Pantomima čustev

Nič manj od besed ne sporočamo z nebesedno komunikacijo. S svojim izrazom na obrazu in telesno mimiko se lahko jasno izražamo. Pri predšolskih otrocih je lahko zanimiv način sporazumevanja. Lahko se igramo pantomimo čustev s prepoznavanjem osnovnih čustvenih izrazov; ob prepoznavanju čustev drugih otroci razvijajo občutljivost do lasnih občutij.

V interakcijo sprva z enim otrokom

Otroka, pri katerem opažamo drugačnost, vključimo v interakcijo sprva z enim otrokom. Nato organizirajmo dejavnosti v manjših skupinah in otroke v skupine naključno razdelimo. Tako drugačnim otrokom ponudimo več možnosti za vzpostavljanje medosebnih odnosov. »Preden vzgojiteljica razporedi otroke pri dejavnostih v majhni skupini, mora seveda poznati osebne značilnosti otrok. Tako vzpodbuja razvoj prijateljskih odnosov med njimi, še zlasti takrat, kadar so otroci v dejavnih odnosih (Daniels in Stafford, 2003, str. 109).«

Zaključek

V vrtcu, kjer je veliko priložnosti za interakcije z drugimi, oblikujemo temelje za sprejemanje drugih, tudi drugačnih. Imamo možnost, da otrokom pomagamo oblikovati pozitivna stališča do različnosti. Različnost med nami je priložnost za višjo kakovost življenja v družbi. Pri tem ne gre le za drugačnega otroka, ki mu pomagamo, da razvija svojo »družbenost«. Če skupina otrok od malih nog gradi svoj svet s spoštovanjem in sprejemanjem različnosti, je veliko večja verjetnost, da bodo tudi kot odrasli živeli v prepričanju, da drugačnost prinaša pestrost in nas bogati. Če kdaj, ta korak k strpni družbi današnji svet potrebuje bolj kot kadarkoli.

Literatura

- Bezenšek, J. (ur.), 2003: Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja. Slovenske Konjice: Vrtec Slovenske Konjice.
- Cotič Pajtnar, J., in Zore, N., 2017: Vključevanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Daniels, R. E., in Stafford, K., 2003: Oblikovanje inkluzivnih oddelkov. Ljubljana: Pedagoški inštitut – Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Lebarič, N., Grum Kobal, D., Kolenc, J., 2006: Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
- Marjanovič Umek, L. (ur.), 2001: Otrok v vrtcu, Priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
- Retuznik Bozovičar, A., in Krajnc, M., 2010: Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Velenje: ModArt.
- Youngs, B. B., 2000: Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Educy.
- Zakon o vrtcih (1996). Uradni list RS 12/96 z dne 26. 2. 1996. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>

OPOLNOMOČENJE VZGOJITELJEV ZA ZGODNJE PREPOZNAVANJE IN UČINKOVITO OBRAVNAVO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: V prispevku se najprej vprašamo, kaj sploh je inkluzija in kaj za njeno uresničevanje potrebujemo. Da lahko uresničujemo načela integracije in inkluzije, v prvi vrsti potrebujemo vzgojitelje, ki zmorejo prepoznati otrokove (posebne) potrebe in jih upoštevati pri svojem vsakodnevnem delu. Vzgojitelji se za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami pogosto počutijo manj kompetentni, imajo malo zaupanja v svoja znanja in izkušnje. Raziskave kažejo, da vzgojitelji čutijo potrebe po dodatnih znanjih in izobraževanjih na področju otrok s posebnimi potrebami. V praksi ugotavljamo, da vsaj osnovna znanja imajo. Pogosto pa jih ne uporabijo ali jih ocenijo kot nezadostna, pomanjkljiva. Prispevek na kratko predstavi izobraževanje znotraj projekta Z roko v roki poMOČ kot enega izmed možnih načinov opolnomočenja vzgojiteljev. Odzivi in povratne informacije vzgojiteljev ob koncu izobraževanja kažejo, da vzgojitelji znanja imajo, a se jih pogosto ne zavedajo oz. jim pripišejo premajhen pomen. Cenijo predvsem konkretne predloge, izmenjavo izkušenj. Prispevek spodbuja k zavedanju, kako pomemben je opolnomočen vzgojitelj za področje zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami. Inkluzijo otrok s posebnimi potrebami bomo namreč lahko zagotavljali le tako, da pri delu z otrokom sodelujemo vsi, ki smo z njim v stiku. Vzgojitelj ima kot glavni oblikovalec in nosilec vzgojno-izobraževalnega procesa ter kot nekdo, ki z otrokom preživi velik del njegovega aktivnega časa, pri tem nepogrešljivo vlogo. Zato je ena od ključnih nalog specialnega pedagoga v vrtcu poleg dela z otrokom in starši tudi opolnomočenje vzgojiteljev za soočanje z vsakodnevnimi izzivi pri delu z otroki, tudi tistimi, ki imajo posebne potrebe.

Ključne besede: vzgojitelji predšolskih otrok, opolnomočenje vzgojiteljev, otroci s posebnimi potrebami, prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami, obravnava otrok s posebnimi potrebami

KINDERGARTEN TEACHERS AND THEIR EMPOWERMENT FOR EARLY RECOGNITION AND EFFECTIVE TREATMENT OF SPECIAL NEEDS CHILDREN

Abstract: In this article, we first ask ourselves what inclusion is and what we need to achieve it. In order to be able to implement the principles of integration and inclusion in the first place, we need educators who are able to identify children's (special) needs and incorporate them in their daily work. Educators often feel less competent to identify special needs children; they have little confidence in their knowledge and experience. Research shows that educators feel the need for additional knowledge and education in the field of children with special needs. In practice, we find that they have at least basic knowledge. However, they often do not use them or assesses them as insufficient, deficient. In the article we briefly present one of our educations within the project »Z roko v roki poMOČ« as one of the possible ways to empower educators. Responses and feedback from educators at the end of this education show that educators have knowledge, but are often not aware of it or they attach too little importance to them. They especially appreciate concrete proposals, exchange of experiences. The paper encourages awareness of the importance of an empowered educator in the field of early treatment of children with special needs. We will only be able to ensure the inclusion of children with special needs by cooperating with all those who are in contact with the child. The educator, as the main designer and bearer of the educational process and as someone who spends a large part of his active time with the child, has an indispensable role in this. Therefore, one of the key tasks of a special education teacher in kindergarten is to empower educators to face the daily challenges of working with children, even those with special needs.

Key words: kindergarten teachers, preschool teachers empowerment, special needs children, recognition of special needs children, special needs children treatment

Uvod

Kaj je inkluzija? Inkluzija je premagovanje oz. odstranjevanje ovir za socialno udeležbo tistih oseb, ki so delno ali v celoti socialno izključene zaradi rase, spola, nacionalnosti, veroizpovedi, socio-ekonomskega položaja ali posebnih potreb (Skalar 2002). V vzgojno-izobraževalnem sistemu inkluzija torej pomeni odstranjevanje ali preprečevanje nastanka ovir, ki bi otroka lahko potisnile v socialno izključenost. Ena od teh ovir so lahko otrokove posebne potrebe. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) strokovnim delavcem vrtcev nalaga, da so poleg otrok, ki že imajo prepoznane posebne potrebe, še posebno pozorni na otroke z rizičnimi dejavniki, torej tiste, pri katerih bi zaradi različnih dejavnikov lahko prišlo do razvojnih primanjkljajev, za-

ostankov, ovir oz. motenj. Tu pa se v praksi pogosto izkaže, da se vzgojitelji v vrtcih počutijo negotovi v svojih znanjih, menijo, da niso dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Trend vzgojiteljeve negotovosti v povezavi s posebnimi potrebami otrok ni sodoben pojav, ampak vztraja že daljše časovno obdobje (Erženičnik-Pačnik 1997, Gruden 1997, Kastelic 1990, Mivšek 2013, Šlebinger 2013, Žgank 2019).

Po mojem mnenju je za uspešno uresničevanje inkluzije v prvi vrsti pomembno opolnomočiti vzgojitelje. Vzgojitelj je lahko pozoren na otroke s posebnimi potrebami in na otroke z rizičnimi dejavniki, če ima in ustrezno uporablja znanja in razumevanja o vseh otrocih: njihovem razvoju in napredku, njihovih posebnostih in potrebah, nenazadnje tudi o osnovnem poteku razvoja predšolskih spretnosti, predpogojev za učenje in kasnejše šolsko delo. Vse to pa je že del znanj in spretnosti, ki jih vzgojitelji pridobijo tekom lastnega osnovnega in dodatnega izobraževanja. Potrebujemo le nekaj pomoči, da se na to spomnijo, da ozavešijo, katera znanja že imajo in kako jih lahko uporabijo pri konkretnem delu z otrokom in skupino otrok. Menim namreč, da je prva naloga specialnega pedagoga spodbujanje vzgojiteljev k razmišljanju, da kljub posebnim potrebam otrok v prvi vrsti ostaja otrok, ki je svojim vrstnikom v resnici veliko bolj podoben, kot jim je različen. In vzgojitelji so usposobljeni za delo s skupino predšolskih otrok. Ko se vsi skupaj začnemo resnično zavedati, da je otrok s posebnimi potrebami del skupine, in tako tudi delovati, se uresničuje ideja inkluzije (Poljanec, 2016). Otrok s posebnimi potrebami naenkrat ni več bolj poseben kot ostali, ampak postane skupaj s svojimi posebnostmi del skupine.

Ob raziskovanju za svoje magistrsko delo, ob delu izvajalke dodatne strokovne pomoči v vrtcu, ob vseh pogovorih s svojimi strokovnimi sodelavci in ob razmišljanju o položaju otrok s posebnimi potrebami v procesu zgodnjega prepoznavanja sem se tako vedno znova znašla pred vprašanjem opolnomočenja vzgojiteljev. Vedno bolj ugotavljam, da me marsikateri vzgojitelj prekaša v svojih znanjih, izkušnjah, spretnostih tudi na področju posebnih potreb, čeprav sami temu pogosto ne pripisujejo večje pomembnosti. Njihova znanja prepoznam ob pogovoru o posameznem otroku, ob strokovnih dilemah, ki jih pretresamo, ob iskanju idej za učinkovito vključevanje vseh otrok skupine v posamezne dejavnosti. Njihova znanja sem imela možnost prepoznati ob izvajanju izobraževanj projekta »Z roko v roki poMOČ – Krepitev kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju dela z otroki s posebnimi potrebami«, ki se je izvajal med 1. 8. 2017 in 30. 9. 2021. Projekt je sledil ključnim načelom in priporočilom spodbujanja inkluzije v izobraževanju. V tem projektu sem izvajala izobraževanja predvsem za vzgojitelje, ki so želeli imeti znanja iz področja prepoznavanja otrok, ki odstopajo od povprečja, ter kako te (in vse ostale) otroke spodbujati k optimalnemu napredku. Znotraj izobraževanja sem ponudila vzgojiteljem osnovna znanja, vsebine iz različnih področij otrokovega razvoja – kaj je pričakovano v določenem obdobju, kje in kdaj moramo biti posebej pozorni, nemalokrat tudi vztrajni, da otroku omogočimo optimalen napredek. Prikazala sem jim različne vsebine, ki jih lahko uporabijo pri vsakodnevnem delu bodisi individualno bodisi znotraj manjše ali večje skupine otrok. Skupaj smo obravnavali primere iz prakse, načine dela, možne rešitve za najrazličnejše težave. Ob koncu posameznega izobraževanja so mi številni vzgojitelji iz različnih vrtcev podali podobne informacije. Da so večino slišane že vedeli, a so na to pozabili, prenehali uporabljati in vključevati v svoje delo. Da so ob izobraževanju dobili številne potrditve, da delajo prav in dobro. Da so ob izobraževanju ponovno ozavešili, kako pomembne so osnove, razvijanje predpogojev za osnovne veščine. Da so v diskusiji imeli možnost slišati druge udeležence in njihove težave, dileme, s katerimi so se lahko poistovetili. Da so imeli možnost tudi sami razmišljati in podajati lastne ideje o možnih predlogih, rešitvah na izpostavljen vprašanja. In kar je najpomembnejše, da so pogosto preko poteka izobraževanja, zastavljenih vprašanj in diskusij spoznali, da imajo tudi sami veliko znanj in spretnosti, veliko idej za delo in s tem tudi veliko prostora za uresničevanje pomoči različnim otrokom v oddelku: tistim s posebnimi potrebami in tistim, ki zgolj potrebujejo dodatno spodbudo na katerem izmed področij.

Iz vsega zapisanega lahko torej zaključim, da vzgojitelji imajo znanja, ki so potrebna za zgodnje prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami, a tem znanjem in izkušnjam pogosto pripisujejo premajhno pomembnost ali pa se jih ne zavedajo. Velikokrat tudi menijo, da za spodbujanje otrokovega napredka potrebujejo specifična znanja, ki jih nimajo. Izhajajo iz lastne nemoči, ob tem pa lahko spregledajo pomen osnovnih znanj, vsebin o otrokovem razvoju in razvijanju posameznih veščin. Torej tistega, za kar so v resnici zelo dobro usposobljeni: urjenju predšolskih znanj in veščin. Otroke,

ki odstopajo od povprečja, namreč zelo hitro zaznajo, tudi če so potem pri opisovanju otrokovih težav zadržani, negotovi. In ravno tu ima specialni pedagog po mojem mnenju eno najpomembnejših nalog: da opolnomoči vzgojitelje, sprejema njihovo negotovost in jih usmerja k prepoznavanju lastnih znanj in spretnosti, s katerimi vzgojitelji lahko pripomorejo k dovolj hitri in učinkoviti pomoči otroku s posebnimi potrebami. Hkrati pa vzgojiteljem lahko omogoča odprt prostor za pogovor o težavah in dilemah, s katerimi se soočajo ob otrocih s posebnimi potrebami in brez njih, jim nudi nasvete in predloge za delo z otroki, jim predlaga ali posebej zanje pripravi izobraževanja o različnih vsebinah. Menim namreč, da mora specialni pedagog pri celotnem svojem delu izhajati iz potreb osebe, ki tisti trenutek stoji pred njim, pa naj bo to otrok, njegov starš ali nenazadnje: vzgojitelj.

Literatura

- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? V M. Resman (ur.), Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: strokovni posvet. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). Uradni list RS, št. 41/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Erženičnik-Pačnik, M. (1997). Integracija v vrtcu – kako?. V K. Destovnik (ur.), Uresničevanje integracije v praksi (str. 178-181). CenterKontura d.o.o.
- Gruden, S. (1997). Sodelovanje mobilne specialne pedagoginje z vzgojiteljicami. V K. Destovnik (ur.), Uresničevanje integracije v praksi (str. 184-186). CenterKontura d.o.o.
- Kastelic, L. (1990). Vzgojitelj pri integrirani obliki vzgoje predšolskih otrok z motnjami v razvoju [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mivšek, N. (2013). Mnenja strokovnih delavk Vrtca Vrhnika o integraciji otrok s posebnimi potrebami. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112244&lang=slv>
- Poljanec, Š. (2016). Stališča vzgojiteljev o individualiziranem programu za predšolske otroke s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.] PeFprints. <https://pefprints.pef.uni-lj.si/4087/>
- Šlebinger, D. (2013). Usposobljenost vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami [Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UPR. <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=202&lang=slv>
- Žgank, M. (2019). Vzgojiteljev profesionalni razvoj ob otrocih s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.] PeFprints. <https://pefprints.pef.uni-lj.si/5825/>

INTEGRACIJA IN INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI: KO SE V PREDŠOLSKEM ODDELKU ZAZNA IN PREPOZNA VEČ OTROK Z RAZLIČNIMI MOTNJAMI V RAZVOJU

Povzetek: Zgodnje obdobje razvoja je najpomembnejše, saj takrat človekov emocionalni, vedenjski, telesni in intelektualni razvoj ter razvoj možganov poteka izredno hitro. Vigotsky je bil celo mnenja (1978), da bo okolje, v katerem bo otrok zrastel, pomembno vplivalo na to, kako in kaj bo razmišljal. Vsi strokovnjaki pa so enotni, da je kakovostna predšolska vzgoja ključna komponenta pri zagotavljanju otrokovega celostnega razvoja. Iz tega lahko sklepamo, da ima kakovostna socialna interakcija predšolskih otrok veliko vlogo v razvoju otrok, še toliko bolj, če gre za otroke s posebnimi potrebami. Torej je ključnega pomena, da so ti otroci že zgodaj vključeni v predšolsko vzgojno okolje. V slovenskem prostoru je vključevanje v vrtec v zgodnjem otroštvu eden temeljnih ciljev in pomembna vrednota, saj želimo zagotoviti kontinuiran in optimalen razvoj predšolskih otrok. Vključiti želimo kar največje število otrok, ne glede na to, iz kakšnih socialnih in kulturnih okolij prihajajo, kakšna je njihova veroizpoved, narodna pripadnost, spol, ali so to otroci s posebnimi potrebami ali brez njih. Večina staršev svoje otroke vpiše v vrtec že kmalu po rojstvu, saj se zavedajo pomena vključenosti otroka v dobro razvito in kakovostno predšolsko okolje ter predvsem pomena socialne integracije. V večini primerov se starši tudi zavedajo podpore, ki jo bodo ob tem deležni pri vzgoji in skrbi za celostni razvoj svojega otroka s strani usposobljenega strokovnega kadra.

Ključne besede: Integracija, inkluzija, posebne potrebe, predšolska vzgoja, različne motnje.

WHEN MORE CHILDREN WITH DIFFERENT DEVELOPMENTAL DIS- ABILITIES ARE DETECTED IN A PRESCHOOL UNIT

Abstract: Early period of child's growth is crucial because that is when human's emotional, behavioural, physical and intellectual development and brain development progresses very quickly. Vygotsky even. All of today's experts are of the same opinion that qualitative early childhood education plays a vital role in child's overall growth and development. That said, it is crucial to provide and ensure children enough quality social interactions, especially if a child has special needs. In Slovenia, enrolment in early childhood education is one of the fundamental goals and an important value because we want to ensure continuous and optimal development of our preschool children. Our goal is to include as many children as possible, regardless of their religion, ethnicity, cultural background and whether they are children with or without special needs. Parents are aware of the importance of child's inclusion in well developed and high-quality preschool environment but also for the value of social integration itself.

Key words: Integration, inclusion, special needs, early years education, different special needs.

Uvod

Pomemben del zgodnjega vključevanja otrok v predšolsko vzgojo predstavljajo otroci s posebnimi potrebami. Najpogosteje pri tem pomislimo na otroke, ki so se že rodili z različnimi prirojenimi napakami v telesnem ali duševnem razvoju in že od svojega rojstva potrebujejo dodatne prilagoditve in pomoč strokovnjakov. Termin otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami pa vključuje tudi otroke, ki imajo težave, ker prihajajo iz različnih jezikovnih, kulturnih, socialno-ekonomskih ali religioznih okolij.

Začetki procesa vključevanja otrok s posebnimi potrebami v predšolsko vzgojo po svetu so bili zahtevni in so na različnih procesnih nivojih implementacije. Zagotavljanje inkluzije – ne samo integracije, še vedno predstavlja velik izziv tako institucijam kot strokovnim delavcem, ki inkluzijo izvajajo. Omogočanje in spodbujanje integracije in inkluzije samo po sebi še ne zagotavlja, da bo leta uspešna, saj morajo biti ob tem zagotovljeni marsikateri pogoji, ki pa so pre pogosto napisani samo na papirju. Države morajo urediti:

- transformacijo izobraževalnega sistema,
- zakonodajne podlage,
- sistem monitoringa in rednega spremljanja,
- finančne pogoje,
- prostorske prilagoditve,
- izobražen kader,

- dovolj odprto okolje, ki sprejema drugačnost,
- podporo strokovnih služb,
- prilagojene normative,
- kakovosten sistem prepoznavanja otrok, ki imajo posebne potrebe,
- time strokovnjakov, ki izpeljejo ocenjevanje in kategorizacijo otrok.

Torej, inkluzije otrok s posebnimi potrebami ne moremo in ne smemo interpretirati zgolj kot njihovo pravico, temveč moramo na koncept gledati širše in globlje. Razumeti jo moramo v smislu kakovostnega vključevanja v vrstniške skupine, kar otrokom omogoča druženje, raziskovanje in igro s sovrstniki. Vključevanje, ki jim omogoča rast in razvoj v okolju, kjer so sprejeti, prepoznani in cenjeni za to, kar so, kjer jim okolje omogoča in zagotavlja negovanje in razvijanje njihovih potencialov.

Biti drugačen

Današnji sodobni svet v ospredje postavlja posameznika, ki ima pravico biti drugačen, individualen, ne glede na to, ali je njegova drugačnost sprejemljiva ali zaželena. Ko od ustaljenih norm odstopa odrasla oseba, ljudje to v večini sprejemamo kot enkratnost in neponovljivost posameznika. Če je drugačen in odstopa od pričakovanega predšolski ali kasneje šolski otrok, pa ga hitro opredelimo kot otroka, ki ima posebne potrebe, ker se v določenih potezah, lastnostih, odzivih razlikuje od večine. Sama besedna zveza posebne potrebe še vedno s sabo nosi določeno stigmo in pri starših pogosto povzroči negativne emocije. Posledično lahko povzroči, da se starši zaprejo, odmaknejo ali celo postavijo v obrambno pozicijo. Naloga strokovnih delavcev je, da se v komunikaciji s starši, katerih otroci kažejo odstopanja v razvoju, skušajo izogniti besedam, ki lahko sprožijo negativne občutke, strah ali celo jezo, in namesto njih uporabljajo primernejše izrazoslovje, kot je: kaj njihov otrok potrebuje, kaj otrok zmore, kje ima težave, ter tako starše počasi pripravijo na aktivno sodelovanje z vrtcem v korist razvoja njihovega otroka.

Inkluzija v praksi – realne težave, s katerimi se srečujemo strokovni delavci

V predšolski vzgoji se pogosto srečamo tudi z inkluzijo dolgotrajno bolnih otrok ter otrok z gibalnimi motnjami. Ko se ti otroci vključujejo v vrtec, se vključujejo v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem. Za njih se takoj po vključitvi izdelava individualiziran načrt, dodeli se jim potrebna pomoč in po potrebi spremljevalec ali znižan normativ. V takem primeru dobimo strokovni delavci jasen vpogled v potrebe posameznega otroka in tudi dovolj podpore s strani svetovalnih in drugih strokovnih delavcev, ki otroka obravnavajo. Kljub temu da imajo lahko otroci pogosto specifične potrebe (prilagoditve prostora, hranjenja, dajanja zdravil ...), inkluzija dolgotrajno bolnega otroka v sodelovanju staršev in strokovnjakov običajno poteka dokaj hitro.

Poleg dolgotrajno bolnih otrok pa v prvih letih razvoja v vrtčevskem okolju vedno pogosteje zaznavamo tudi druge specifične motnje, ki pri posamezniku običajno še niso diagnosticirane. Med najpogostejše sodijo specifične govorno-jezikovne motnje, različne vedenjske motnje in lažje motnje v duševnem razvoju.

Tu strokovni delavci trčimo ob konkretne težave, saj lahko staršem samo svetujemo in jih spodbujamo, da za otroka poiščejo ustrezno pomoč. Zaradi strahu in občutkov neusposobljenosti na področju otrok s posebnimi potrebami se pogosto znajdemo pred vprašanji:

- Ali smo pravilno zaznali otrokove težave?
- Ali je sedaj že pravi čas, da starše opozorimo na odstopanja v otrokovem razvoju?
- Ali imamo pravico staršem svetovati, da poiščejo pomoč strokovnjakov?
- Ali naj se obrnemo na vrtčevsko svetovalno službo?
- Ali naj čakamo, da se bo otroku »odprlo«, da bo določeno vedenje prešlo?
- Ali otroku škodimo, če ne urgiramo?

Pogosto se tudi sami ukvarjamo z lastnimi občutki nemoči, saj pri delu v oddelku nimamo ustrezne podpore, nimamo prilagoditev prostora, znižanih normativov in dodatne strokovne pomoči. Delo v takem oddelku je izredno psihično in fizično utrujajoče in naporno.

Iskanje poti, ko v oddelku prepoznaš več otrok s specifičnimi težavami v razvoju – primer iz prakse
Pred tremi leti sem prevzela vodenje zelo specifičnega oddelka 4–6 letnih otrok. V skupino so me dodelili predvsem zaradi izredno zahtevne skupine. Na odločitev je vplivalo dejstvo, da sem sama mati dolgotrajno bolnega otroka in otroka z disleksijo in imam večletno prakso dela z otroki s posebnimi potrebami v vrtčevskem okolju. Dva otroka v oddelku sta že imela odločbo. Težave nekaj drugih otrok v oddelku pa so bile opažene že kmalu po njihovi vključitvi v vrtec, vendar zaradi

različnih okoliščin (nestrinjanja staršev, čakanja, da zrastejo in jih prerastejo ...) postopki za večino niso bili začeti ali pa še niso bili do konca izpeljani. Prvi otrok z odločbo je bila deklica z lažjo motnjo v duševnem razvoju in drugimi prirojenimi napakami, ki je bila redno vodena na pediatrični kliniki, v razvojni ambulanti pri psihologu, nevrologu, fiziatru in logopedu. V vrtcu je imela pomoč defektologinje, logopedinje in svetovalne delavke. Zaradi deklice smo imeli v skupini znižan normativ. Deklica se je zelo dobro odzivala na ponujene dejavnosti in počasi, seveda v okviru svojih zmožnosti, napredovala. V oddelku je bila običajno povsem nemoteča. Med otroki je bila zelo lepo sprejeta, ustvarila si je trdna prijateljstva. Kljub vsej podpori strokovnih služb pa smo se tekom leta srečevali z veliko konkretnimi težavami, saj je deklica živela v težkih družinskih razmerah, ki so dnevno vplivale na njeno interakcijo z okoljem. Dnevi, ko doma stvari niso bile urejene, so bili zanjo izredno težki. Domačih dogodkov ni znala ubesediti in jih primerno procesirati. Bila je zmedena, dezorientirana in nemirna. Pomagali smo ji tako, da smo potrpežljivo odgovarjali na njena konstantna in ponavljajoča se vprašanja ter jo veliko crkljali.

Drugi otrok z odločbo je bil šestletni deček z identificiranimi govorno-jezikovnimi težavami. Pri otroku pa so se kazale tudi izrazite motnje vedenja in pozornosti, hiperaktivnost in znižane sposobnosti na različnih področjih. Deček je bil nemiren, vseskozi je prehajal iz enega kotička v drugega, se spotikal, podiral igrače. Nikjer se ni zaigral. Pri skupinskih dejavnostih je zdržal le krajši čas. Na igrišču ni znal pravilno oceniti nevarnosti. Pri teku je padal, se spotikal ob ovire in najpogosteje samo brezglavo tekal. Že na začetku leta smo zanj v dogovoru s starši zaprosili za spremembo odločbe, saj smo mu želeli zagotoviti kakovostnejšo pomoč in več prilagoditev. Postopek spremembe se je vlekel celo šolsko leto in se zaključil šele v jesenskih mesecih naslednjega leta. Deček je bil ponovno ocenjen in na novo kategoriziran. Na žalost pa niso odobrili naše vloge za spremljevalca. Stvari so se dodatno zapletale, ker so se starši izredno težko soočali z otrokovo diagnozo in vseskozi upali, da bo težave prerastel.

Delo z dečkom v oddelku je bilo izredno zahtevno. Celo zagotavljanje proste igre je bil velik izziv, saj je deček redno posegal v igro in osebni prostor ostalih otrok. Otroke je odrival, občasno tudi udaril. Ker se je nenehno gibal in prehajal iz enega kotička v drugega, od ene skupine do druge, je vseskozi podiral njihovo igro. Če je pri tem »trčil« v katerega od ostalih zgoraj omenjenih otrok, pa je v oddelku pogosto prišlo do burnih, konfliktnih situacij. Dečka nisva smeli izpustiti izpred oči, saj je bil izredno nepredvidljiv in občasno nevaren sam sebi in drugim.

Drugi deček v skupini je imel hude težave na področju senzorne integracije. Njegove težave so se kazale na področju registracije senzornih dražljajev in kot hipersenzibilnost. Dečka so določeni dražljaji iz okolja (hrup, zvok, intenzivno dogajanje v oddelku, menjavanje aktivnosti, premočna svetloba, določen vonj hrane, dotiki določenih oseb v oddelku) spravljali včasih v stanje umika (zlezal je pod mizo, se skril v kot, stekel iz oddelka) ali pa v stanje jeze, kričanja in glasnega joka. V efektu je bil pripravljen osebo, ki ga je zmotila, grobo udariti ali odriniti. Deček je potreboval veliko časa in spodbude ter varno okolje brez sprememb, da se je s časoma priključil kakšni skupinski dejavnosti. Skupinski ples in gibalne dejavnosti pa je vseskozi zavračal. Med otroki si je izbral nekaj oseb, ki si jih je nato lastil. Želel je, da so vedno ob njem, da se z njim igrajo, z njim sedijo pri mizi, ga držijo za roke na sprehodu. Če so to odklonili, ga je popadla jeza in začarani krog jeze, joka se je ponovil. Zanj smo v oddelku pripravili poseben prostor, ki je bil samo njegov in mu je omogočal varno zavetje, kjer se je imel priložnost umiriti. Ščasoma smo dosegli, da se je čas, ki ga je potreboval za umirjanje, skrajšal in se je bil nato sposoben sam ponovno priključiti aktivnosti ali igri, ki je takrat potekala. Starši so se zavedali njegovih težav, vendar se pred vstopom v šolo niso odločili za obisk v posvetovalnici. Težave so reševali tako, da ga na dneve, ko se je že zbudil izrazito nemiren, preprosto niso pripeljali v vrtec, saj so imeli to možnost, da je ostal doma.

V skupino je bil vključen tudi deček, ki je že v zgodnjem otroštvu kazal znake ADHD. Deček je bil zelo nemiren, pogosto je poskakoval na mestu, se prestopal z noge na nogo, se gugal na stolu in se zelo težko umiril, organiziral in skoncentriral. Težko je počakal na vrsto, skakal je v besedo, bil je nepotrpežljiv in moteč. Starši so z njim pri treh letih že bili v posvetovalnici, vendar so si nato premislili in postopke ustavili. Ker se je bližala vključitev otroka v šolo, so bili starši v zadnjem letu veliko bolj odprti za pogovor in naše predloge. Dosegli smo, da so ga ponovno odpeljali v posvetovalnico, kjer je pred vstopom v šolo dobil potrjeno diagnozo ADHD, ki mu je omogočila pomoč in prilagoditve v šoli. Naše strategije dela z dečkom v oddelku so vključevale sistem spodbud, pohval že za majhna pozitivna dejanja (na primer pomoč pri pospravljanju) in nagrad za uspešno izvedeno

dejanje. Ko smo se uspeli uskladiti tudi z dečkovimi starši, so se pokazali izredno pozitivni napredki. Starši so se z otrokom odkrito pogovarjali o občutkih, ki jih je doživljal, ter pazili, da je deček dovolj spal in imel ustaljeno dnevno rutino. Kakršnekoli spremembe so nama sporočili, da sva se lahko v oddelku ustrezno odzvali na njegova potrebe in temu primerno prilagodili njegov dan. Poleg teh otrok, ki so izredno močno vplivali na dnevno rutino in dejavnosti v oddelku, sta bili v oddelku še dve deklici z izrazitejšo govorno-jezikovno motnjo, s katerima je bilo potrebno dodatno delati, da sta počasi napredovali.

Strategije dela v oddelku

Že po nekaj dneh dela v oddelku sva s pomočnico uvideli, da si bova morali do potankosti dodelati strategije dela, jasno izdelati organizacijo dopoldneva, obrokov in počitka, kot tudi čas, ko bo ena od naju v oddelku z otroki sama. Postavili sva si prioritete, med katerimi je zelo izstopalo zagotavljanje varnosti. Šele, ko je bila varnost v kar največji meri zagotovljena in so otroci osvojili dinamiko in rutino skupine ter upoštevali dogovore, ki smo jih skupaj sklenili, sva se lahko usmerili v ustvarjanje spodbudnega učnega okolja.

A) postavljanje strategij dela (fleksibilni kurikulum)

Ovrednotili sva najina prioriteta področja v luči zagotavljanja kakovostnega pedagoškega dela ob upoštevanju vseh posebnosti v oddelku. Vse izbrane teme, vključevanje v projekte, obogatitvene dejavnosti sva izbirali na osnovi tehtnega premisleka o možnostih dejanske izvedbe ter iskali rešitve tako za otroke, ki so potrebovali dodatno pomoč, kot za ostale v skupini. Pogosto sva dejavnosti izvajali v manjših skupinah, in sicer tako, da je ena izmed naju določene otroke odpeljala v drug prostor, kjer so nemoteno delali, ostali pa so z drugo delavko ostali v oddelku in se igrali. Tudi ob takem načinu dela se je pogosto zgodilo, da sva morali načrtovane dejavnosti prilagoditi ali spremeniti, če je dnevno razpoloženje otrok, ki so imeli težave, to zahtevalo.

B) zagotavljanje varnega okolja

Odstranili sva vse elemente, ki bi potencialno lahko bili nevarni za otroka, ki sta nevarnost dojemala drugače kot ostali. Otroške škarje, barvice, svinčnike sva imeli shranjene na višini, ostrejša ali trša predmete sva umaknili. Pregledali sva vse pohištvo, ki je moralo biti varno in stabilno. Notranje rolete so bile dvignjene, vrvice od rolet zavezane v višini, ki jo otroka nista dosegla.

C) usvajanje oddelčne rutine

Z otroki smo dogovorili za našo dnevno rutino, ki smo se je vsi držali. Vse dejavnosti so bile strukturirane. Od tega, kdaj in kako gremo v kopalnico ali v garderobe, kdaj zapuščamo igralnico, kje počakamo, preden odidemo na igrišče.

D) pogovor o naših posebnih potrebah

Z otroki smo se pogovarjali o tem, da smo različni in potrebujemo različne stvari. Učili smo jih ubesediti svoje občutke. Odkrito smo se pogovarjali o tem, da včasih vsi reagiramo narobe. Učili smo se, kaj storimo, ko nas nekdo udari, porine. Navajali smo se na nudenje pomoči tistim, ki česa ne zmorejo. Sčasoma smo dosegli, da so se otroci v skupini znali intuitivno in razumsko odzivati na potrebe naši otrok s posebnimi potrebami in v večini primerov niso stopnjevali konfliktnih situacij. Pogosto so kar nadaljevali z igro ali pa so se umaknili drugam.

E) pogovor s starši otrok

S starši vseh otrok smo se odkrito pogovorili o strukturi skupine, ki je zahtevala od vseh nas (otrok, staršev in strokovnih delavcev) veliko mero strpnosti in potrpežljivosti. Pojasnili sva najine strategije dela z otroki v oddelku. Predstavili sva nekaj tipičnih dogodkov in reakcij na njih, saj sva se zavedali, da otroci doma pripovedujejo in opisujejo dogajanje v vrtcu. S tem, ko sva direktno nagovorili starše, sva dosegli večjo stopnjo tolerantnosti in razumevanja pri vseh starših naših otrok, kar se je pokazalo za zelo pozitivno tekom šolskega leta.

F) tesno sodelovanje s svetovalno delavko, defektologinjo in logopedinjo

S strokovnjaki, ki so delali z dvema otrokoma v oddelku, sva tesno sodelovali v korist vseh vključenih otrok. Poleg spremljanja dela logopedinje in defektologinje s ciljem spremljave napredka obeh otrok, sva z njima sodelovali tudi pri iskanju konkretnih rešitev za delo v oddelku. Pri tem nam je bila v

veliko pomoč tudi svetovalna delavka, ki je občasno prišla v oddelek in naju zalagala s potrebno strokovno literaturo.

G) počasno navajanje na spremembe

Ko smo osvojili dogovore in dnevno rutino in so se ob tem počutili varno tudi otroci s posebnimi potrebami, smo počasi začeli uvajati manjše spremembe v dnevni rutini. Vse z namenom, da bi tudi pri otrocih s težavami dosegli določeno stopnjo fleksibilnosti in lažjega prilagajanja na nove in drugačne situacije. Otrokom, ki so na začetku imeli določeno stalno mesto za mizo, smo omogočali, da so si sami izbrali prostor za sedenje. Spodbujali sva jih, da so menjali prijatelje, s katerimi so sedeli. Menjali sva pare na sprehodih in uvajali igre prijateljstva. Menjali sva časovno zaporedje dejavnosti ter jih navajali, da se začeli prevzemati odgovornost za svoja dejanja.

H) izbira podpornih tehnik dela

- *blazina za umirjanje*

Otrok, ki je bil vznemirjen, jezen, se je neprimerno obnašal do drugih, se je imel možnost umiriti na blazini v igralnici. Naloga otroka je bila, da se sam ponovno vrne k aktivnosti, ki jo je zmotil, ko se dovolj umiri. Blazina je bila v največjo pomoč otroku s senzornimi težavami.

- *kinestetični pesek*

Sproščujoča dejavnost igre s kinestetičnim peskom je pripomogla k umiritvi otroka. Pri njej je bil sposoben ostati dalj časa.

- *Individualno delo in delo v manjših skupinah*

Omogočanje vključitve otroka s posebnimi potrebami, v dejavnost, ki sva jo izvedli v skupini, v kateri so bili trije ali štiri otroci. Nama je to omogočilo, da sva se osredotočili na vse otroke v manjši skupini ter istočasno pomagali in spodbujali otroka s posebnimi potrebami, kar mu je omogočalo kakovostnejše sodelovanje s sovrstniki.

- *vpeljevanje večjega števila gibalnih premorov*

Gibalne premore smo izvajali v igralnici, na terasi, na igrišču, v garderobi, na sprehodih. Včasih je šlo za sklop vaj za razgibanje, jutranji tek po igrišču. Lahko pa je šlo samo za nekaj poskokov ali tek na mestu, s katerimi smo prekinili aktivnost, ki je zahtevala od otrok visoko stopnjo koncentracije.

- *seznanjanje in učenje tehnik umirjanja in sproščanja*

Po vsaki visoko energetske nabiti dejavnosti smo se navadili, da so se uležali na tla in zaprli oči, roke pa položili na svoje trebuščke ali na prsni koš ter bili pozorni na svoje dihanje in bitje srca. Ob tem so se otroci povsem umirili in bili sposobni počasnega prehoda na naslednjo dejavnost. Otroke sva dvigovali tako, da sva jih nežno pobožali po glavi.

- *vpeljevanje otroške joge*

Učili smo se preproste otroške joge, ki je pomagala umiriti in upočasniti gibanje ter osredotočiti pozornost na dihanje.

- *glasbene sprostitvene minutke*

Uvedli smo poslušanje glasbe in izrazni ples ob različni razpoloženski glasbi. Otroci so se naučili prepoznati značaj glasbe, ki jim je nato pomagala pri izražanju njihovih občutkov in umirjanju.

- *vaje pravilnega in umirjenega dihanja*

Spoznavali smo, kako naši občutki in aktivnosti vplivajo na hitrost našega dihanja in bitja srca. Učili smo se sprostiti naše telo s pomočjo umirjenega dihanja, izdihov in vdihov.

Zaključek

Vrtec – prostor, kjer je vsak otrok viden, slišan, upoštevan in spoštovan

Vrtec bi moral biti prostor, kjer je vsak otrok sprejet, spoštovan, upoštevan, viden in slišan, čeprav v svojem vedenju ali potrebah odstopa od pričakovanih norm. Cilj je doseči inkluzijo, pri kateri se mora otroku prilagajati okolje, in ne le integracijo, pri kateri se mora okolju prilagajati otrok. Naloga okolja je, da ugotovi, kaj otrok potrebuje in kako mu lahko pomaga, da se bo lahko kar v največji meri aktivno vključil v dogajanje ter pri tem napredoval v svojem telesnem, čustvenem in kognitivnem razvoju. Da bo lahko dosegal uspehe in si oblikoval pozitivno samopodobo. Poleg tega pa mora stremeti tudi k temu, da pri ostalih otrocih razvija sprejemanje drugačnosti, čutenje oseb v svoji okolici, socialnost, pomoč, prilagajanje potrebam drugega, potrpežljivost. Torej vrline, na katere ljudje v sodobnem, hitrem in netolerantnem času vse prepogosto pozabljamo.

V najinem oddelku sva s pomočnico aktivno pristopili k dani situaciji. Obe sva bili pripravljene in odprti za uvajanje novosti in iskanje novih poti, predvsem pa sva si bili v konstantno podporo in sva si redno izmenjavali mnenja, najine pozitivne občutke kot tudi frustracije, saj je bilo delo fizično in psihično zahtevno. Slabe dneve sva se navadili pustiti za sabo in se veseliti vseh, tudi majhnih uspehov. S strokovnjaki, ki so pomagali otrokom, sva tesno sodelovali in s starši spletli dobre in poglobljene vezi. Tako so nama bili v oporo in dodatno pomoč, kar je bistveno pripomoglo k lažjemu delu v oddelku.

Zaključek

Strokovni delavci v oddelkih predšolskih otrok se zavedamo izredno pomembne vloge, ki jo imamo v procesu inkluzije otrok v predšolskem obdobju. Naša naloga je pravočasno zaznati in prepoznati otrokove težave, motnje in primanjkljaje ter našo energijo usmeriti v iskanje rešitev, kako takemu otroku v kar največji meri pomagati pri njegovem nadaljnjem razvoju. Poleg tega pa moramo voditi celotno skupino, ki nam je zaupana v duhu strpnosti, tolerantnosti in sprejemanja drugačnosti.

Vendar je realnost našega dela v vrtcu pogosto daleč od kakovostne inkluzije. Številčne skupine otrok, premalo usposobljenega kadra za delo z otroki s posebnimi potrebami, premalo strokovnih delavcev v oddelkih, v katerih so integrirani ti otroci, samo dve uri pomoči strokovnjaka tedensko, neprilagojeni prostori, premalo možnosti za umik. To je le nekaj težav, s katerimi se srečujemo. Poleg tega moramo o naših opažanjih pogosto prepričevati starše, saj nimamo na voljo kakovostnega sistema prepoznavanja otrok s posebnimi potrebami. Ko se starši odločijo otroka odpeljati na pregled k specialistom, morajo najprej prepričati pediatra, da jim izda napotnico, nato pa sami postopki kategorizacije in izdaje odločb trajajo predlogo. V postopku postavljanja diagnoze in odločanja o potrebnih prilagoditvah za otroka v vrtcih nas strokovne službe le redkokdaj povprašajo za mnenje. Pogosto se na koncu zgodi, da otrok v odločbi nima napisanih prilagoditev, ki bi jih za kakovostno integracijo v oddelek še kako potreboval.

Literatura

- Galeša, M. (2003). Pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Celje: Valmar, d. o. o.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. Ljubljana: Sodobna pedagogika, posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli, str. 64–83.
- Zalokar Divjak, Z., Rojnik, I. (2010). Pedagoški in didaktični vidiki vzgoje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2003). Key principles for special needs education. Recommendations for policy makers. Odense: Author. [Google Scholar] <https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-special-needs-education-recommendations-policy-makers>
- European Commission. (2010, November 15). European disability strategy 2010–2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe. Brussels. [Google Scholar] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3Aen%3APDF>
- Centre for Studies on Inclusive Education. The UNESCO Salamanca Statement. (1994). <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml#:~:text=The%20fundamental%20principle%20of%20the,services%20to%20match%20these%20needs.>
- Grolegger Sršen, K., Korelc, S.: Rehabilitacija – let. XII, št. 2 (2013). Motnje senzorne integracije in možnosti terapevtske obravnave.

RAZLIČNOST MIGRACIJSKIH KULTUR V VRTCU

Povzetek: V prispevku bom pisala o tem, da se zaradi migracij prebivalstva v vrtcu vse pogosteje srečujemo z otroki, ki prihajajo iz drugačnih kulturnih okolij in govorijo tuj jezik. Predvsem so to otroci, ki prihajajo iz albansko govorečih družin in otroci bivših jugoslovanskih republik. Ključno pri tem je vloga vzgojitelja v smislu, da otroku pomaga pri vključevanju, k sprejetosti v skupino ter komunicira s starši otroka. Občutek pripadnosti, varnosti in sproščenosti, ki ga pridobijo otroci z vključitvijo v vrtec se odraža v njihovem počutju tako v vrtcu kot doma. Pogosto se dogaja, da imajo ljudje do nekaterih narodnosti stereotipe oz. nizko raven tolerance. Sama menim, da je pomembno, da se kot vzgojiteljica zavedam svoje lastne identitete, svoje kulture, civilizacije in spoštujem drugačnost.

Ključne besede: migracija, jezik, vrtec, otrok.

DIVERSITY OF MIGRATION CULTURES IN KINDERGARTEN

Abstract: I will write in the paper about the growing population migration in kindergartens, with children coming from different cultural backgrounds and speaking different foreign languages. Above all, they are children who come from Albanian-speaking families and children of the former Yugoslav republics. The key here is the role of the educator in the sense that it helps the child to integrate, to accept the group and communicate with the parents of the child. The sense of belonging, safety and relaxation that children gain by joining kindergarten is reflected in their well-being both in kindergarten and at home. It is often the case that people have stereotypes or low tolerance towards certain nationalities. I think it is important that I, as a teacher, am aware of my own identity, my own culture, my civilization and respecting diversity.

Keywords: migration, language, kindergarten, child.

Uvod

Po vstopu v Evropsko unijo je Slovenija postala še bolj privlačna za priseljevanje ljudi, ki vstopajo v državo zaradi boljših pogojev življenja ali novih delovnih priložnosti. Tudi poroke in zveze med ljudmi z različnih koncev sveta so posledica mešanja različnih kultur. Poleg priseljevanja iz nam bolj poznanih držav bivše Jugoslavije, se zadnja leta priseljujejo albansko govoreči prebivalci. Kot vzgojiteljica v vrtcu se srečujem z različnimi otroki in njihovimi starši. Tudi sama sem bila postavljena pred izziv, saj mi razumevanje jezika bivših držav Jugoslavije ne povzroča težav, albanski jezik pa mi je povsem neznan. To mi je tudi izhodišče o razmišljanju kako se počutijo albansko govoreči otroci v oddelku vrtca. Pomembna se mi zdi vloga obeh strokovnih delavcev v oddelku, da otroka skušata razumeti in se skušata z otrokom pogovarjati v materinščini. Skozi leta dela z albansko govorečimi otroki sva se posluževala različnih pristopov od zapisov prevajanja osnovnih besed, ki so bile ključne za sporazumevanje z otrokom, navezovanje komunikacije s sorodniki, ki delno uporabljajo slovenski jezik, do literature na temo albansko – slovenski jezik. Pri vključevanju otroka, ki govori drugačno materinščino je pomembno, da otrokom omogočimo, da se na različne načine odzovejo, sprejmejo drugačnosti takšnega otroka. Na vse skupaj imamo vpliv odrasli, strokovni delavci, s svojo verbalno, neverbalno komunikacijo in prenašanjem moralnih vrednot na otroke, starše in druge odrasle.

Ljudje smo različni in nekateri imajo do nekaterih narodnosti, skupin prebivalstva posplošene, vnaprej postavljene sodbe, stereotipe. Pravilno bi bilo, da bi družbeno okolje v katerem živimo nudilo oporo vsem in da se celotna družba usmerja v preprečitev stereotipov. Pri svojem delu, življenju naj bi se tudi sama kritično preverjala, kakšen odnos imam do teh pojavov.

Migracija

Migranti migrirajo predvsem zaradi težnje po izboljšanju življenjskega položaja in si s seboj v novo državo prinesejo svoj sistem vrednot, nacionalne in kulturne posebnosti ter občutek pripadnosti lastnemu kulturnemu okolju, narodu in domovini. Medtem pa so se nekateri otroci migrantov v novi državi rodili oziroma se v njo preselili, vendar ne po njihovi želji. Po eni strani so sicer enaki svojim vrstnikom slovenskega izvora, saj sooblikujejo skupno prihodnost Slovenije, medtem ko gre na drugi strani za mlade, ki se razlikujejo od avtohtonih prebivalcev, pogosto so namreč prikrajšani za enake možnosti z večinskim prebivalstvom (Razpotnik, 2002). Enako tako do razlik prihaja tudi med otroki priseljencev, ki so rojeni v novi državi in tistim, ki bili rojeni v drugi državi in so z migracijo

izgubili prijatelje, morali hitro odrasti in prevzeti odgovornost za mlajše sorojence in urejanje dokumentacije (Vathi, 2010). Otroci albanske narodnosti so včasih bolj zreli kot otroci večinske kulture, ki imajo drugačen način življenja.

Iz prakse lahko potrdim, da albansko govoreči otroci sodelujejo pri uvajanju, pri pogovoru o otroku (mlajšem sorojencu), saj mame običajno ne govorijo slovenskega jezika, so pa fizično prisotne. Prav tako svoje matere spremljajo k zdravniku, na pogovorne ure v šolo, po opravljenih, in sicer v vlogi, da prevajajo iz slovenskega v albanski jezik. Očetje, moški sorodniki so večji del dneva zaposleni, zato starejši otroci prevzemajo pomembno vlogo pri komunikaciji in vključevanju mlajših sorojencev v življenje tako v vrtcu kot doma.

Razpotnik (2002) opozarja, da na otroke priseljencev vplivajo različne kulture:

- kultura njihovih staršev pred prihodom v novo okolje,
- kultura njihovih staršev po selitvi s pečatom prilagajanja, sprememb in novega načina življenja,
- kultura njihovega ožjega okolja, vrstnikov,
- kultura posredovana v šoli,
- kultura posredovana preko množičnih medijev.

Priseljenske družine sicer v različni meri in na različne načine ohranjajo svojo izvirno kulturo, lahko tudi preko društev, katerih vloga je težnja po združitvi albanske skupnosti, ohranjanje jezika in kulture, posredovanje med družino, šolami in socialnimi službami ter preprečevanje diskriminacije (Vathi, 2010).

Vzgoja in izobraževanje otrok tujcev v Sloveniji

Dokumenti, ki zagotavljajo zakonsko podlago za vključevanje otrok tujcev so Kurikulum za vrtce, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju in Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole ZRSŠ. Ustava Republike Slovenije zagotavlja vsem priseljencem v Sloveniji v skladu z mednarodnimi pogodbami vse pravice, razen tistih, ki jih imajo po ustavi ali po zakonu samo državljani Slovenije (Novak idr., 2012). Posebej so varovane pravice do izražanja pripadnosti svojemu narodu ali narodni skupnosti, do gojenja in izražanja svoje kulture ter uporabe svojega jezika in pisave (prav tam). Vključevanje otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja je tisti pomemben dejavnik, ki najbolj učinkovito prispeva k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj posameznega otroka, vključevanje v delo in družbeno življenje vsem, ne glede na njihov izvor, spol, prepričanja ali druge značilnosti (prav tam). Vendar pa le vključitev otrok v vzgojno izobraževalni zavod ni sama po sebi dovolj. Pomembno je, da se otroci počutijo varne, vredne in imajo svoje mesto v družbi (Rutar, 2018). Tu se vidi ključna vloga vzgojitelja/učitelja, ki s tem, ko pokaže zanimanje za otroka, njegovo ozadje, družino in vzpostavi s posameznikom pristen, razumevajoč in sočuten odnos, lahko veliko pripomore tako k boljšemu razvoju otroka, kot tudi k lažji vključitvi v družbo.

V Smernicah (Novak idr., 2012:3) so zapisani temeljni cilji, ki se nanašajo na področja dela z otroki priseljenci v vzgoji in izobraževanju in bi jih morali pri svojem delu upoštevati vsi zaposleni znotraj zavoda. Le-ti so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
 - vzgajanje za medsebojno strpnost,
 - razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov,
 - spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
 - spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin ter
 - razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.
- Pri načrtovanju in izvajanju kurikuluma v vrtcih so za učinkovito vključitev in oblikovanje medkulturne družbe z vidika vključujočega pristopa pri uresničevanju pravic otrok priseljencev do izobraževanja še posebej pomembna naslednja načela (Novak idr., 2012:3- 6):
- načelo odprtosti, avtonomnosti in strokovna odgovornost vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem,
 - načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki (spoštovanje otrokove izvirne kulture) in razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti,
 - načelo zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja,
 - načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja
 - učenje jezika ter - načelo sodelovanja s širšo lokalno skupnostjo.

Z upoštevanjem vseh zgoraj naštetih ciljev in načel naj bi otrokom priseljencem omogočali dostojno življenje in vključevanje v družbo. Vendar pa ne smemo pozabiti, da je še kako pomembno, da se zavedamo, da je priseljensec v prvi vrsti človek. S svojo zgodbo, s svojo prtljago, pa naj bo takšna ali drugačna.

Jezik, kultura

Pomembno je tudi, da se zavedamo, da je učenje jezika proces, ki se ne zgodi čez noč. Predstavljajmo si sebe v tuji državi, kjer ne poznamo jezika, ga ne govorimo in ne razumemo. Res je, da se otroci učijo hitreje, so bolj dovzetni za jezike, se v večini primerov relativno hitro prilagajajo. Ključno je, da se otroci tujci vključijo že v vrtce, kjer imajo dovolj časa, da jezik spoznajo, se ga navadijo in naučijo. Vse poteka preko igre, vzgojitelji lahko prilagajamo navodila, zahteve, dajemo otrokom več časa.

V vrtcu se pomemben del kulture razvija tako, da se otroci učijo od otrok. Otrok mora usvojiti osnovna pravila vedenja in komuniciranja, ki izhajajo iz pojmovanja svobode posameznika, kot ne omejevanja svobode drugih, in imeti veliko možnosti za razvijanje kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje. Zgodnje obdobje je namreč tisto, ki je najbolj ugodno za to, da otrok razvije pozitivno identiteto, kulturno zavedanje in socialno kompetenco (Kroflič, 2010). Otroku moramo omogočiti, da sliši in uporabi govor v različnih položajih, mu ponudimo vsebine, ki so zanj zanimive, se z njim pogovarjamo. Za zgodnje učenje jezika je pomemben tudi neprekinjen čas učenja (načrtovane vsakodnevne dejavnosti v okviru jezikovne vzgoje v vrtcu), razvojnemu obdobju prilagojena postopnost usvajanje jezika, motivacijsko spodbujeno spoznavanje jezika, kakovostna didaktična gradiva in sredstva za učenje, spodbudno učno okolje. Na začetku otrokovega kognitivnega razvoja je izjemno pomembna konkretno-izkustvena raven, pri prehodu od konkretnega k simbolnemu razumevanju pa so otroku v pomoč različni didaktični pripomočki. Temeljna naloga učenja jezika ne sme biti učenje jezikovnih pravil, temveč razvijanje sporazumevalne zmožnosti o zanimivih temah v drugem jeziku, in sicer v spodbudnem učnem okolju s pozitivnimi in kakovostnimi didaktičnimi spodbudami. Glavni končni cilj takšnega učenja je zmožnost, da se bo posameznik lahko v tipičnih in manj tipičnih situacijah jezikovno sporazumel, torej tvoril takšna besedila, ki so na začetku potrebna za njegovo preživetje, pozneje pa tudi za vključitev v družbeno okolje.

Motivacija z uporabo različnih didaktičnih spodbud je za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti v drugem/tujem jeziku izjemnega pomena, še posebno, če dejavnosti potekajo igraje, torej na način, ki je otroku blizu. Kombinacija različnih didaktičnih spodbud otrokom omogoči, da postopoma usvojijo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje) in da jim vsaka dejavnost pomeni pomemben člen pri pridobivanju sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. Tako se vsak otrok zave svojih sposobnosti in najde svoja močna področja, pri tem pa gradi lastno sporazumevalno zmožnost (B. Baloh idr., 2021).

Vrtec, vloga vzgojitelja

Predšolsko obdobje je za učenje socialnih veščin, govora in jezika ter razvijanje motoričnih spretnosti najpomembnejše obdobje v otrokovem razvoju. Vsega tega se otrok najlažje uči v vrtcu. Res je, da so morda otroci v domačem varstvu ali v manjših skupinah v drugi obliki varstva, manj izpostavljeni različnim boleznim. Vendar pa nikjer drugje kot v vrtcu ne morejo dobiti toliko različnih izkušenj, interakcij, možnosti za razvoj različnih spretnosti, kot v vrtcu.

Z vidika socializacije in komunikacije, ki sta ključni tudi za naše funkcioniranje kasneje v družbi, je zelo pomembno, da se otrok uči in razvija v interakciji s sovrstniki. Enako velja tudi za otroke priseljence. Vse zgoraj omenjene procese morajo usvajati najprej v maternem jeziku. Hkrati pa so vključeni v slovenski vrtec, katerega jezika ne poznajo, ne razumejo in ne govorijo. Lahko si predstavljamo, kako jim je težko, zato je vloga odraslega, ki je opora tem otrokom, še toliko bolj pomembna. Temelje dobre komunikacije z otrokom predstavljajo naslednji stebri:

- sočutna odrasla oseba v življenju otroka,
- pozorno poslušanje otroka,
- prepoznavanje neverbalne komunikacije,
- uporaba pozitivnih sporočil.

Sočutna odrasla oseba zaznava otrokovo notranje dogajanje in zna vzpostaviti trajen stik z različnimi čustvi otroka. Sočutnemu vzgojitelju ni težko omogočiti, da se otroci v vrtcu počutijo varne. Takšni vzgojitelji so z veseljem v družbi otrok in obratno – otroci odprto vstopajo v odnose z njimi in drugimi ter preskušajo nove stvari. Pristni pogovori se odvijajo takrat, ko se odrasli postavi na otrokovo telesno višino in mu pogleda v oči. Nagovori ga po imenu, pozorno poslušajo, kaj otrok govori,

sprejme otrokove premolke ter neverbalne izjave, si zapomni posebne interese vsakega otroka. V neposredni komunikaciji za poslušanje ni dovolj le uporaba sluha, temveč vseh čutov sprejemanja: vida, voha, tipa – da znamo brati obraze, da smo pozorni na gibe rok, dlani, na celotno govorico telesa. Govorica telesa ni nikoli zlagana, saj je odmev otrokovih misli in čustev, odziv na njegovo počutje v vrtcu, odziv na situacijo, v kateri je. Pomembno je, kako otroka umijemo, obrišemo, kako ga pobožamo, tolažimo. Pri najmlajših je prav z dotikom mogoče rešiti marsikatero težavo, saj so besede pogosto prezahtevne in jih otroci v joku in ihtenju ne zaznavajo. Se pa otroci tudi med seboj razlikujejo in vsi ne potrebujejo enake pozornosti. Vrtec dopolnjuje družinsko vlogo in skrbi za dvig kakovosti življenja predšolskega otroka. Družini nudi pomoč in razbremenitev pri socialnih in pedagoških nalogah. Vrtec ne posega v zasebnost družine niti ne more nadomestiti primarne vloge družine. V svojem delovanju spoštuje kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, navade in običaje otrokovih staršev (A. R. Bozovičar, 2010). V vrtec so vključeni otroci z različnimi predispozicijami, karakterji, izkušnjami, sposobnostmi, kulturami, prihajajo iz različnih okolij, družinskih razmer in še bi lahko naštevali. Vzgojitelji se trudimo po svojih najboljših močeh, da upoštevajo vse otrokove raznolikosti. A včasih imamo premalo znanja. Smernice, ki jih je pripravil Zavod RS za šolstvo (2012), so precej ohlapno napisane, ostali dokumenti so napisani za šole, srednje šole. Vrtec pogosto ostaja prepuščen sam sebi. Čeprav bi po mojem mnenju morale biti ravno obratno in bi bili dokumenti napisani prav za to najbolj občutljivo obdobje otrokovega razvoja. Potrebno je veliko iznajdljivosti in kreativnosti vzgojiteljev. Iščemo načine, kako otroke priseljence čim bolj vključiti, jim nuditi podporo, jih dodatno spodbujati, a velikokrat je na začetku potreben le čas, sočutje in razumevanje ter občutek varnosti in sprejetosti.

Zaključek

Iz izkušenj, pogovorov z albansko govorečimi družinami v oddelku vrtca je razvidno, da večina znotraj družine govori albanski jezik, ki ga namerava prenesti tudi na naslednjo generacijo, v pričakovanju, da bomo odgovornost za učenje slovenskega jezika prevzeli v vrtcu. Prav tako izražajo željo, da naj se albansko govoreči otroci med seboj v skupini ne družijo, kar naj bi po njihovem pripomoglo k učenju slovenskega jezika. Ženske v njihovi kulturi skrbijo predvsem za gospodinjstvo, vzgojo, moški pa se vključujejo v trg dela. Zadnje čase pa se vloga žensk spreminja in se vključujejo na trg dela. Pomembno se mi zdi, da je naloga vrtca, da vzgaja otroka za novo, sodobno družbo in pri tem poskrbi, da bo znal pozitivno razmišljati in se vključevati v interakcijo z drugimi, da bo sposoben kritičnega mišljenja in zavračanja stereotipov. Pomembna je vloga vzgojitelja, saj bolj ko ima izoblikovan odnos do lastne kulture, do kulturne raznolikosti, bolj je občutljiv in bolj razume in sprejema medkulturnost. Otrok v skupini je veliko, verbalno močnejši se bolj izpostavi, verbalno šibkejši pa se ne izpostavi, se odmakne, opazuje. S sodelavcem skušava omogočiti posamezniku, da se izrazi na sebi lasten način in otroke spodbujava h kulturni komunikaciji. Strokoven in sistematičen pristop je potreben v dnevnem življenju otrok v vrtcu, tudi na ravni prikritega kurikulumu (dnevna rutina, komunikacija). Pri delu z albansko govorečimi otroki, z njihovimi družinskimi člani sem pridobila nove izkušnje, spletle so se nove vezi in spoznanja. Odnos je vedno spoštljiv iz obeh strani, prav tako iz njihove verbalne in neverbalne komunikacije zaznam hvaležnost, saj jim je počutje otroka in učenje jezika najpomembnejše.

Literatura

- Baloh, B idr. (2021). *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce*. Ljubljana: ISA institut, 2021
- Kroflič, R. (2010). *Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Obzorja Kurikulum za vrtce (1999), Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport
- Novak, M. idr. (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: ZRSŠ
- Razpotnik, Š., Dekleva, B. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu*. Ljubljana: pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Rutar, S. (2018). *Izhodišča vključevanja otrok priseljencev v vrtec, osnovno in srednjo šolo*. V: Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Ljubljana: ISA inštitut.
- Retuznik, Bozovičar, A., Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana
- Vahti, Z. (2010). *The children of Albanian migrants in Europe*. Pridobljeno 7. 2. 2022, s <https://www.semanticscholar.org/paper/The-children-of-Albanian-migrants-in-Europe%3A-ethnic-Vathi>

VKLJUČEVANJE GIBALNO OVIRANEGA OTROKA V VRTEC S PRILAGOJENIM IZVAJANJEM IN DODATNO STROKOVNO POMOČJO

Povzetek: Inkluzija je temeljna pravica otrok s posebnimi potrebami, ki jim omogoča, da se lahko učijo in razvijajo skupaj s svojimi vrstniki. Po Zakonu o vrtcih, se lahko v redne programe predšolske vzgoje vključujejo otroci, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo, med katere se uvrščajo tudi gibalno ovirani otroci. V prispevku bomo predstavili praktični primer vključevanja gibalno oviranega otroka v vrtec. Predstavili bomo njegovo globalno oceno funkcioniranja, prilagoditve in pripomočke pri izvajanju učno-vzgojnega procesa, sodelovanje s starši in njegovo socialno vključenost. Izpostavili bomo izzive, s katerimi se srečujejo otrok in strokovno osebje, ki skrbi, da se otrok lahko vključuje v vse aktivnosti njegove vrtčevske skupine. Spoznanja, predstavljena v prispevku, bodo lahko v pomoč strokovnim delavcem vrtcev pri oblikovanju inkluzivnega okolja za otroke s težavami v gibalnem razvoju.

Ključne besede: gibalno oviran otrok, inkluzija, prilagoditve in pripomočki

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN WITH ADAPTED IMPLEMENTATION AND ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE

Abstract: Inclusion is a fundamental right of children with special needs that allows them to learn and develop together with their peers. According to the Kindergartens Act, regular pre-school education programs may include children who need adapted implementation of programs for pre-school children with additional professional assistance, including children with reduced mobility. In this article, we will present a practical example of the inclusion of a child with reduced mobility in kindergarten. We will present his global assessment of functioning, adaptations and aids in the implementation of the educational process, cooperation with parents and his social inclusion. We will highlight the challenges faced by the child and the professional staff that ensures that the child can be involved in all activities of his kindergarten group. The findings presented in the paper will be able to help kindergarten professionals in creating an inclusive environment for children with disabilities.

Key words: adaptations and aids, inclusion, physically challenged child

Uvod

Otroke in mladostnike s posebnimi potrebami redkokdaj vprašamo, kako bi sami opredelili posebne potrebe, izključevanje iz družbe, nepravilnost, neenakost, krivice, kako to doživljajo in razumejo ter čutijo na svoji koži iz dneva v dan, pogosto pa tudi vse življenje. Pogosteje se o vsem tem vpraša strokovnjake, ker se od njih pričakuje, da o tej temi veliko vedo, saj to področje raziskujejo. Vendar pa odločanje strokovnjakov in vladnih služb o inkluziji otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) ne bi smelo prezreti mnenja samih otrok in mladostnikov o načinih izobraževanja in usposabljanja, možnostih za rekreacijo, prevozov, načinih spreminjanja lokalnega okolja, v katerem živijo, in o možnostih za produktivno delo ter samostojno oziroma neodvisno življenje (Rutar, 2017). Naloga strokovnih delavcev, ki se pri svojem delu srečujejo z OPP je, da jim v največji možni meri omogočajo vključevanje v njihovo socialno sredino, kjer prevzemajo aktivno vlogo, kar jim omogoča celostni razvoj in krepi pozitivno samopodobo. V nadaljevanju bomo predstavili pomen in primer vključevanja gibalno oviranega otroka v oddelek vrtca, ki ga obiskuje.

Inkluzija v vzgoji in izobraževanju

Inkluzija spada med temeljne pravice, vrednote in ideale, zato ni privilegij ali nova moderna ideja (Florian, 2005, v Kavkler, 2011). Pravica do inkluzivne vzgoje in izobraževanja vsem otrokom omogoča, da se lahko uspešno učijo skupaj, kar pa zahteva upoštevanje razlik med njimi (Kavkler, 2008). Vzgoja, ki je usmerjena v otroka, je temelj k človeku usmerjene družbe. Družba, ki spoštuje razlike, omogoča optimalen razvoj sposobnosti in ima spoštljiv odnos do vseh ljudi (prav tam). Inkluzija (Šučur, 1999, prav tam) omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje kolikor zmore, saj doseganje povprečnih rezultatov ni temeljni pogoj za vključitev v vzgojno – izobraževalni prostor in

širše socialno okolje. Kavkler (2007) poudarja, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje učencev terja inkluzivno klimo, metode, pristope, materiale, ki ne pomagajo le OPP, ampak omogočajo uspešnejše učenje vseh otrok. Inkluzija namreč omogoča oblikovanje okolja, v katerem so optimalno odstranjene ovire za učenje, prepoznavna različne vrste nadarjenosti in sposobnosti ter omogoča priložnosti posameznika za uspeh (Evans, 2007, v Kavkler, 2011). Prav tako pa omogoča identifikacijo posebnih potreb in njihovo uresničevanje (prav tam).

Pri uresničevanju inkluzije v praksi je potrebno upoštevati štiri elemente, ki opredeljujejo inkluzijo, in sicer (Ainscow, 2003, v Kavkler, 2008) inkluzija je proces, ki zahteva odstranitev ovir, prisotnost in participacijo vsakega posameznika in posebno pozornost do rizičnih skupin udeležencev vključevanja v ožje vzgojno-izobraževalno in širše družbeno okolje. OPP z ustreznimi organiziranim in izvajanim vključevanjem v redne oddelke vrtcev dosegajo boljše izobraževalne dosežke, pri čemer imajo pomembno vlogo učenje drug od drugega, inkluzivno ozračje, ustrezni viri pomoči in podpore,... Buscaglia (2004, v Kavkler, 2008) poudarja, da se vključevanje OPP začne uresničevati takrat, ko vzgojitelj in drugi strokovni delavci zares sprejmejo otroka v svoj oddelek in širše družbeno okolje. S tem pridobijo priložnost, da obogatijo življenje OPP, in priložnost, da obogatijo lastno življenje in življenje vrstnikov. Inkluzija je pojem, ki vključuje in povezuje notranjo diferenciacijo kot individualizacijo, presega integracijo in se usmerja v prihodnost z mislijo, da je vsak posameznik drugačen in da je prav ta drugačnost kakovost, ki nas vse bogati (Cencič, 2012).

Gibalno oviran otrok

Ker delo z OPP zahteva specifične pristope, ki izhajajo iz otrokovih sposobnosti in potreb (Čas, Kastelic in Šter, 2003) je pomembno, da le-te poznamo in na podlagi le-teh načrtujemo delo z otrokom.

a.) Globalna ocena funkcioniranja otroka

V nadaljevanju bom opisala gibalno oviranega dečka, ki sem ga poimenovala David in je star 5 let. Obiskuje vrtec s programom za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V vrtec se je vključil, ko je bil star 3 leta. David je po odločbi o usmeritvi opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok in težje gibalno ovirani otrok. Dodeljeni sta mu bile dve uri dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj na teden, ki se izvajata v ali izven oddelka ter stalni spremljevalec za nudenje fizične pomoči. Ob rojstvu Davida je prišlo do predrtja maternice in posledično do poškodbe možganov. Posledice se kažejo kot težave na gibalnem področju, ob prisotnosti pomembnejšega gibalno razvojnega zaostanka. Tempo motoričnega razvoja je počasnejši. Deček ima klinično sliko abnormne nevrološke simptomatike: cerebralno paraliza GMFCS III stopnje, stanje po težji obporodni asfikaciji in neonatalnih konvulzijah in motnjo mišičnega tonusa-hipotono distoni sindrom. Stopala ima obrnjena navznoter, kar posledično vpliva na držo nog. Ko kleči, postavi noge preveč navzven, ob verbalni spodbudi jih popravi. Zmore vsitati brez opore, a če ima priložnost za oporo, jo uporabi. Hoja je okorna, vendar dokaj stabilna. Nekaj težav pri hoji mu povzročajo večje ovire. Po potrebi se na sprehodih še uporablja voziček, še posebej ko je utrujen. Po stopnicah hodi ob opori-drži se ograje. V zadnjem letu vrtca je David začel rahlo kontrolirati slinjenje, vendar še vedno rabi opominjanje in spodbujanje. Slinjenje je prisotno predvsem ob igri ali dejavnosti, ki ga zelo pritegne. Pomoč potrebuje pri oblačenju, slačenju (zgornjega dela) in obuvanju čevljev. Izraža željo po samostojnem oblačenju in obuvanju, vendar zaradi šibkosti mišic v roki in prstih tega še ne zmore samostojno. Od kar je bil vključen v vrtec, pri rokovanju postaja bolj spreten, palca ne skriva več v dlani, izboljšala se je tudi drža pisala. Pri finomotoričnih dejavnostih je začel uporabljati vse prste, vendar so še opazne težave z določenimi gibi in zakrčenostjo. Prav tako se je izboljšala drža na stolu, saj je David v tem času zrasel in se tudi fizično nekoliko okreпил. Na stolu sedi sključeno in glavo rahlo nagnjeno v desno. Občasno mu je potrebno popraviti sedišče. Pri ustvarjanju, risanju in drugih opravilih enakomerno uporablja obe roki. Njegova pozornost in koncentracija sta se izboljšali, vendar še vedno potrebuje usmerjanje pozornosti, saj ga hitro zmotijo zunanji dražljaji. Knjige lista samostojno in si ogleduje slike v njej, ob tem pa tudi kaj pove ali vpraša. Rad se igra s kockami in se vključuje v igro z ostalimi otroki. Njegov govor je tih in v določenih trenutkih tudi težje razumljiv. Jezik je slabše gibljiv (ga pokaže, vendar je negibljiv, ne more se oblizovati, ga tresti ...).

Njegov imunski sistem je slab in zato hitro zbolí. Zaradi tega je veliko odsoten z vrtca. mV okviru razvojnih ambulantnih obravnav je deležen tako RNO fizioterapije kot RNO delovne terapije.

b.) Prilagoditve in pripomočki pri izvajanju učno-vzgojnega procesa

Glede na zgoraj opisano funkcioniranje otroka, mu na različnih področjih vključevanja v dejavnosti vrtca, nudimo različne časovne in prostorske prilagoditve ter pripomočke, s katerimi se lahko aktivno vključuje v vse dejavnosti njegove vrtčevske skupine: prirejen stolček za motorično ovirane otroke-Zupanov stol; kahlja z naslonom; transportni voziček za sprehode; terapevtska blazina; blazina ali preproga na tleh; nizka klopi; valj; stol primerne višine z nedrsečo podlago na sedalu; miza ustrezne višine, da sta ob sedenju komolca sproščena na mizi; zaradi težje gibalne oviranosti ima stalnega spremljevalca za nudenje fizične pomoči; podaljšan čas pri izvedbi aktivnosti; načrtno spodbujanje lastne aktivnosti.

c.) Analiza prilagoditev in pripomočkov

Prilagoditve, ki se uporabljajo se prilagajajo sproti glede na Davidov razvoj. V zadnjem letu vključenosti v vrtec so prilagoditve, ki se jih uporablja transportni voziček za sprehode (po potrebi), terapevtska blazina, valj, stol in miza primerne višine, podaljšan čas pri izvedbi aktivnosti, načrtno spodbujanje lastne aktivnosti, stalni spremljevalec za nudenje fizične pomoči, škarje z odpiralko, pomoč pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti, uporaba več konkretnega materiala-podajanje vsebin s poudarkom na več čutnem zaznavanju, upoštevanje njegovih zmožnosti, če je utrujen, mu je omogočen počitek. Vse uporabljane prilagoditve in pripomočki, Davidu omogočajo napredek in razvoj. V zadnjem obdobju je David začel izkazovati večjo željo po samostojnosti – tako pri igri s prijatelji, kot tudi pri dejavnostih, ki od njega zahtevajo več fizične aktivnosti. V tem času, je David pričel spremljevalko zavračati, saj se počuti utrujenega in pretirano nadzorovanega. Pove, da ga moti, da je spremljevalka ves čas ob njem in se zaradi tega počuti neprijetno. Zaradi njegove jasno izražene želje, se bo ob prehodu v osnovno šolo prilagoditev na tem področju spremenila in deček ne bo več imel stalnega spremljevalca, ampak začasnega, ki mu bo pomagal ob daljših aktivnostih kot na primer na športnih dnevih. Ker vsi strokovni delavci, ki smo vključeni v obravnavo dečka želimo, da prevzema aktivno vlogo pri vseh aktivnostih v katerih sodelujejo njegovi vrstniki, je potrebno veliko usklajevanja in skupnega načrtovanja različnih dejavnosti. Prav tako pa je deček dobro sprejet znotraj svoje vrtčevske skupine, saj smo ostalim otrokom predstavili izzive s katerimi se David srečuje pri vsakodnevnih aktivnostih. To je prispevalo k temu, da so otroci bolje razumeli Davidove potrebe in mu pri tem tudi pomagali ter so v odnosu do njega strpni. Dečkovi starši ves čas njegove vključenosti v vrtec z vsemi strokovnimi delavci aktivno sodelujejo. Pogosto pa se je izkazalo, da so do njega zelo zaščitniški, s čimer so omejevali njegovo željo po večji samostojnosti.

Zaključek

Otrok s posebnimi potrebami je sposoben učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato ne sme biti izvzet iz nobenega področja življenja v vrtcu. Glede na njegov razvoj, mu mora biti ob odgovarjajoči osebni pomoči in drugih vrstah pomoči, zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje z drugimi otroki v oddelku in tudi soodločanje o svojem življenju (Čas, Kastelic in Šter, 2003). Z vključevanjem otroka v vse aktivnosti njegove vrtčevske skupine mu omogočamo, da kvalitetno preživlja čas v vrtcu, hkrati pa omogočimo sebi in ostalim vključenim otrokom, da obogatimo lastno življenje z novimi izkušnjami.

Literatura

- Cencič, M. (2012). Diferenciacija, individualizacija, integracija in inkluzija nekoč in danes. V Hozjan, D. in Starle, M. (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 83-100). Koper : Univerza na Primorskem, znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Čas, M., Kastelic, L. in Šter, M. (2003). Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_navodila.pdf
- Kavkler, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V G. Reid, M. Kavkler, S.G. Viola, M. Košak Babuder in L. Magajna. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami : skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 77-112). Ljubljana : Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V M. Kavkler (idr.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9 - 20). Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder (ur.) in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami : pomoč in podpora* (str. 8 - 42). Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Rutar, D. (2017). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami. Za družbeno pravičnost*. Kamink : CIRIUS.

ČVEKARIJE – PRIMERI DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE GOVORA V II. STAROSTNEM OBDOBJU

Povzetek: »Govor predšolskega otroka pove pozorni vzgojiteljici več, kot morejo starši predvidevati.« (Sgerm, 2004, str. 12). Svoje delo opravljam v skupini II. starostnega obdobja, kjer so otroci stari od štiri do pet let. Nekaj otrok bo v jeseni pričelo obiskovati prvi razred. Ker se zavedam, da je pravilni govor pomemben za sledenje pouka v šoli, zapomnitev snovi, prepoznavanje glasov, pisanje, branje, sva se skupaj s pomočnico vzgojiteljice pri načrtovanju letnega delovnega načrta oddelka odločili, da temu nameniva več časa. Najino tedensko opazovanje pa je le-to tudi potrdilo. Pogosto so se izkazale motnje artikulacije in izreke, pri načrtovanju sva temu namenili večji poudarek. Kot boste razbrali med naštetimi dejavnostmi, ni poudarek samo na govoru, ampak na spodbujanju poslušanja, razmišljanja, senzorične, gibanja ... Za uspešno napredovanje se vse to mora dobro prepletati, k temu pripomore tudi spodbudno učno okolje. Moje vodilo pri delu je »Pomagaj mi, da naredim sam.« (M. Montessori), zato so tudi dejavnosti pripravljene tako, da jih otroci lahko izvajajo samostojno. Otrokom najprej predstaviva material in pravilno izvajanje, nato imajo material oz. igre ves čas na razpolago. »Otroci se učijo med igro. In, kar je najpomembnejše, skozi igro se otroci naučijo, kako se učiti.« O. Fred Donaldson

Ključne besede: II. starostno obdobje, primeri iz prakse, spodbujanje govora, govorne igrice

"ČVEKARIJE" – EXAMPLES OF SPEECH STIMULATION ACTIVITIES IN THE SECOND AGE GROUP

Abstract: "A preschooler's speech tells an attentive educator more than parents can predict." (Sgerm, 2004, p. 12).

I work in the second age group, where the children are aged between 4 and 5. Some children will start attending first grade in the fall. Since I am aware that correct speech is important for keeping up with lessons at school, memorising material, recognising voices, writing, and reading, the assistant teacher and I decided to dedicate more time to it when we formed the annual plan of the class. Our weekly observations confirmed this. Articulation and utterance disorders were often shown; therefore we put more emphasis on this in planning. As you will see based on the listed activities, the emphasis is not only on speech, but on stimulating listening, thinking, sensorics, movement, etc. For progress to be made successfully, all this must be well intertwined and can be helped by a stimulating learning environment. My motto at work is, "Help me to do it by myself." (M. Montessori), therefore the activities are also prepared so that children can carry them out independently. We first introduce the children to the material and the correct implementation and then they have the material or games at their disposal at all times. "Children learn during play. And, most importantly, children learn how to learn by playing." O. Fred Donaldson

Keywords: second age group, examples from practice, speech stimulation, speech games.

Uvod

Z vsakim letom mojega dela se bolj zavedam, kako pomembno vlogo ima vzgojitelj pri spremljanju otrokovega razvoja. Že pri pisanju letnega delovnega načrta oddelka si s pomočnico vzgojiteljice zapiševa razvojne značilnosti otroka in zastaviva cilje, ki jim bova sledili. Pomembno se mi zdi, da to počneva v tandemu. Odločili sva se, da bova spremljali otrokov razvoj v obliki tedenskih zapiskov, ki niso vezani na področja, ampak zgolj na opažanja (anekdote, napredki, zanimivosti ...), in ob koncu meseca naredili povzetek zapisov ter jih oblikovali po področjih (socialno področje, področje govora, gibanja, naravoslovna področja ...). Skozi opazovanja sva zaznali »težavo« na področju govora. Otroci izpuščajo glasove, krajšajo besede, zamenjujejo sičnike in šumnike, ne sledijo preprostim navodilom, se težje izražajo ... Staršem sva na pogovornih urah stvari predstavili in pri otrocih, kjer meniva, da je potreben obisk logopeda, tega tudi predlagali. Vesela sem bila, da tudi starši zaznajo, da ima otrok težavo pri govoru, ampak ne vedo, kam se v teh časih obrniti. Starši so se na to dobro odzvali in bili zelo veseli pogovora, predlogov ...

Primeri dejavnosti

Zelo pomembno je, da se zavedamo, da obstajajo velike razlike v govornem razvoju posameznega otroka. Faze govornega razvoja si res sledijo v določenem, vedno enakem zaporedju, vendar je tempo razvoja govora od otroka do otroka različen. Kaj in kako se bo govor razvil, je odvisno od številnih

dejavnikov, kot so: dobra razvita senzorika, predvsem dober sluh, dobro delovanje centralnega živčnega sistema in dobra razvitost in gibljivost govornih organov ter ljubeče in spodbudno okolje – tudi čustvena komponenta ima pri razvoju govora velik pomen (Levec, 2014; 46).

1. Govorne igrice za pospeševanje izreke

Medvedek Friderik

Cilj: otrok se seznanja z vajami za artikulacijo; otrok uči pravilno izvajati vaje

PowerPoint ali video predstavitev: <https://www.youtube.com/watch?v=Uo12cWNlLhk&t=6s>, kjer otroci skozi zgodbico razgibajo govornila. Ko smo z otroki že dobro poznali zgodbico in vaje, sva povezavo posredovali tudi staršem. Med samim izvajanjem sva otrokom ponudili tudi ogledalo, tako da so se lahko med samo izgovorjavo opazovali.

Prisluhnimo naravi

Cilj: otrok oponaša zvoke iz narave; otrok izvaja vaje za razgibavanje govornega aparata; otrok se uči prisluhniti Bil je pravi jesenski dan, veter je močno pihal, slišalo se je tiho oglašanje ptic, bilo je toplo. Odšli smo na gozdno jaso, kjer smo prisluhnili zvokom narave. Otroci so se usedli in zaprli oči za 10 sekund. Povprašala sem jih, kaj slišijo. Odgovorili so: veter, ptice, avto, motor ... Vse to pa smo posneli z oglašanjem veter – ššššššš, ptice – čiv, čiv, čiv; avto – brrrr; motor – blblblblb ... Pred tem smo velikokrat ponovili vaje s pomočjo medvedka Friderika. Tako so otroci določen zvok povezali že s pravljičico, kaj se je tam zgodilo.

Smešna frizura

Cilj: otrok se uči pravilnega izpiha

Na list so si otroci narisali obraz brez las. Nato so si lahko izbrali barvni tuš, ki smo ga nakapljali na vrh glave. Presenetili so, da so si vsi izbrali modro barvo. Vsak je dobil svojo slamico in poizkušal razpihati barvo. Težava se je pojavila pri otrocih, ki imajo težave pri govoru (artikulacija, krajšanje besed ...). Najpogosteje so ti otroci namesto pihanja želeli »oponašati pitje«, imeli premalo močen izpih, veliko sline ...

Nevihla v kozarcu

Cilj: otrok se uči pravilnega izpiha

Potrebovali smo plastični kozarec, slamico, majhne stiroporaste kroglice, gazo, selotejp in škarje. Otroci so v lonček s pomočjo žlice dali stiroporaste kroglice, iz kartona so izrezali krog, ki je bil pokrov, in med pokrovom in dnom zalepili slamico. Na konec slamice smo s selotejmom pritrdili gazo. Otroci so pri pihanju zelo uživali in opazovali, kako hitro se premikajo kroglice. Zgodilo se je, da so se kroglice zaradi dolge uporabe sprijele. Zato so svoje kozarce postavili na radiator in čez čas ponovno uporabili.

Močan veter na mizi

Cilj: otrok se uči pravilnega izpiha

Otroci si zelo radi pihajo serviete in se jezijo, ko jim padejo na tla. Zato sem jim pred malico na mizo dala perje različnih barv. Otroci so si nasproti pihali perje in pri tej igri zelo uživali.

Namizna igra

Cilji: otrok spoznava pravila igre; otrok s pomočjo igre osvaja motoriko govornega aparata; otrok sodeluje z vrstniki

Za igro smo potrebovali igralno ploščo, 4 figurice, igralno kocko s pikami, kartice z nalogami in ogledalo. Za vaje z zelenih, modrih, rumenih in rdečih kartic je priporočljivo tudi ogledalo in sodelovanje odraslega, tako da spremljamo, ali otrok pravilno izvaja vajo in se pri izvajanju gleda v ogledalo. Igra je narejena tako, da jo lahko otroci sami igrajo, saj so vse vaje narisane.

2. Miselna igra

Ugani zaporedje barv – barvna koda

Cilji: otrok sodeluje s sovrstniki; otrok spoznava pravila igre; otrok razvija miselne operacije

Za igro potrebujemo igralno ploščo s krogci, škatlo in barvne cofke. Igra je primerna za dva igralca. En otrok pripravi zaporedje barv, drug pa ugiba, tako da na ploščo polaga cofke. Če se ujema s tistim v škatli, igralec barvni cofek postavi eno vrstico naprej.

3. Vaje za spodbujanje govora in širjenje besednega zaklada

Zapis navodil, pravil, deklamacij, pesmi s pomočjo piktogramov

Cilj: otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti

Otroke v gozdu vedno pričaka škrat Vilko, v času tedna otroka je otrokom s pomočjo piktograma

posredoval različna navodila. Otroci so tako opisovali slike in tvorili kratke povedi. V našem vrtcu so pravila oblikovana enotno in tako imamo v vseh igralnicah enake fotografije pravil. Skupaj jih po potrebi obesimo v igralnici in se o njih pogovorimo. Tudi pri pevskih vajah otrokom pripraviva piktograme za lažje učenje in zapomnitev besedila. Takšen način dela se je pri nama izkazal za odličnega, saj si otroci hitro zapomnijo besedilo in zato lahko posvetimo drugim stvarim tudi več časa (ritem, petje glasno – tiho ...). Piktograme si naredimo tudi za seznanitev besedila pri deklamacijah. S tem, da prosiva otroke, da nama pomagajo sestavljati besedilo (iskanje rim, iskanje fotografij ...).

Knjige brez besedila

Cilj: otrok se uči samostojno pripovedovati

Izbrala sem knjige brez besedila, ampak malo zahtevnejše, takšne, iz katerih lahko ustvariš zgodbo. Odločila sem se, da jim ponudim Maruško Potepuško (M. Amalietti) in Pomahajmo v svet (B. Slakonja). Obeh so se najprej lotili s strahom oz. so dejali, da ne vedo, kaj v njej piše. Ko sem jih malo spodbudila, da naj si ogledajo ilustracije, pa so pričeli pripovedovati. Najprej so samo kaj opisali, oblikovali krajše stavke, ampak iz dneva v dan so nastajale daljše zgodbe.

4. Vaje za regulacijo govornega ritma

Igranje na cajone

Cilj: otrok spozna nov ritmični instrument; otrok utrjuje ritmično izreko ljudske in otroške izštevance in šaljivke; otrok utrjuje ritmično izreko ter petje spremlja z različnimi glasbili ali gibanjem

Otroci se s cajoni srečujejo skozi ves proces bivanja v vrtcu. Večkrat jim prepustimo, da sami ustvarijo ritem ali pa se igrajo odmev z drugim otrokom. Kadar se odločimo, da spremljamo pesmico, igranje poteka malo drugače. Najprej se z otroki dobro naučimo besedilo in melodijo. Pesem nato prepevamo pri različnih delih dnevne rutine. Ko je pesem usvojena, se posvetimo ritmu. V letošnjem letu smo poizkušali ritmično spremljati pesem, zapisano v dvočetrtinskem taktu. Najprej so pesem spremljali z lastnimi instrumenti (izmenično udarjanje z rokami po stegnih, izmenično dvigovanje nog ...), nato smo dodali še individualno spremljanje s pomočjo cajonov. Da so lahko sodelovali vsi otroci, smo skupaj oblikovali pravilo. V enem dnevu igra pet otrok, njihova imena vnaprej določimo.

5. Grafomotorične vaje

Cilj: spodbujanje miselnega procesa; spodbujanje vidno-gibalne usklajenosti; spodbujanje vidne in slušne zaznave

Vaje za razvoj grafomotorike sva pridobili iz zbirke Ringa ringa raja (Žerdin, T.). Naloge smo plastificirali in jih prilepili na mize. Za izvajanje so uporabljali navadne flumastre. Ko so nalogo končali, so pobrisali z gobico in si izbrali novo predlogo.

6. Gibanje in fina motorika

Jutranja joga

Cilj: otrok se uči pravilno dihati

Pred malico se z otroki razgibamo s pomočjo različnih posnetkov joge. Pri tem na začetku vadimo pravilno dihanje, kar tudi vpliva na razvoj govora. Velikokrat se poslužujem raznih vodenih vadb, ki preko zgodbe in z raznimi efekti otroke še bolj pritegnejo.

Listna verižica

Cilj: spodbujanje finomotorike

V jesenskem času je na našem igrišču zelo pisano listje javorja. Otroci so si s pomočjo plastične igle in niti naredili verižice.

Zaključek

Z vsemi različnimi dejavnostmi je pri otrocih opazen napredek. Pri nekaterih se je pokazal pri vztrajnosti, sledenju navodil, spet drugi so osvojili glas. Zavedam se, da brez sodelovanja s starši ne bi zaznali tega napredka. Afriški pregovor pravi: »Za vzgojo otroka je potrebna cela vas« in popolnoma drži. Vzgojiteljice v svojem dopoldanskem delu z otroki preživimo veliko časa, ki ga lahko zelo dobro izkoristimo in iz otrok privabimo najboljše. Je pa potem dobro, če to negujejo tudi doma.

Literatura

Sgerm, D. (2004). Poslušam, slišim, izgovarjam. Maribor: samozaložba.

Levec, S. (2014). Liba laca lak: kako pomagam otroku do boljšega govora. Ljubljana: samozaložba.

BRANJE SLIKANIC IN SPODBUJANJE PISMENOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: Slikanice so najpogostejše oblike knjig v predšolskem obdobju in omogočajo integracijo vseh kurikularnih področij dejavnosti. Od običajnih besedil se ločijo po različnih kodih sporočanja in po načinu branja. Celostno razumevanje omogoča le literarno-likovno branje, ki zahteva svojevrsten način branja in pomembno prispeva k razvoju večrazsežne pismenosti. Po modelu literarno-likovnega branja je v prispevku predstavljen primer slikance Svetlane Makarovič in Andreje Peklar: Coprniški Muc.

Ključne besede: slikanica, predšolski otroci, zgodnja pismenost, celostno branje

READING PICTURE BOOKS AND PROMOTING LITERACY IN THE PRESCHOOL PERIOD

Abstract: Picture books are the most frequently used books in the preschool period and facilitate the integration of all curricular activity areas. They differ from usual texts in terms of differing communication codes and reading methods. A comprehensive understanding is facilitated solely by literary-artistic reading requiring a specific reading methods and significantly contributes to the development of multimodal literacy. The paper presents a case study subject to the literary-artistic reading model of the picture book by Svetlana Makarovič and Andreja Peklar: Wizardly Cat.

Key words: picture book, preschool children, early literacy, comprehensive reading

1 Slikanice in branje

Slikanice za predšolske otroke so multimodalna besedila s specifičnimi temami, vendar »kakovostna slikanica (Haramija in Batič 2014, str. 151) lahko bralcem vseh starosti nudi izjemno literarno in likovno doživetje«. Pomembna je uravnoveženost med kanonskimi in sodobnimi slikanicami ter domačim in prevodnim leposlovjem. Haramija (2012, str. 38) piše, da je »spodbujanje branja profesionalnih posrednikov književnosti vsekakor povezano z njihovim lastnim branjem in odnosom do knjig« in predstavi najuspešnejše programe, ki se izvajajo v vrtčevskih skupinah. Saksida (2020) pa predlaga tudi »enoten temeljni okvir za spoznavanje kakovostnega slikaniškega izročila« in spoznavanje sodobnih slikaniških pisav.

2 Od vizualne do multimodalne pismenosti

Branje slikanic spodbuja razvoj različnih pismenosti. Vizualna pismenost je sposobnost branja in interpretiranja slik, podob ter pogoj za celostno branje multimodalnih besedil (Batič 2016, str. 21). Z otroki vizualne interpretativne sposobnosti najlažje razvijamo z branjem slikanic brez besedila (npr. Damijan Stepančič: Zgodba o sidru (2010), z branjem slikanic z enako (ali podobno) zgodbo in različnimi ilustracijami (npr. Svetlana Makarovič in Gorazd Vahn: Pekarna Mišmaš (1997), Svetlana Makarovič in Kostja Gatnik: Pekarna Mišmaš (2011), ali z branjem slikanic z različnimi besedili in istim ilustratorjem (npr. Milan Dekleva in Silvan Omerzu: Pesmarica prvih besed (2009), Feri Lainšček in Silvan Omerzu: Cicibanija (2012). Za odrasle bralce slikanic oz. posrednike branja v vrtcu – vzgojiteljice in vzgojitelje, je zato še posebej pomembno, da razvijemo vizualno pismenost in uzavestimo slikovni del slikanice, pri čemer je model prevajanja vizualnega koda v verbalni oz. opisovanje ilustracij z besedami, ki sta ga oblikovali Haramija in Batič (2013), eden učinkovitejših načinov usmerjenega branja. O vlogi ilustracije pri interpretaciji leposlovnih besedil sta avtorici (2015) izvedli tudi raziskavo s študenti razrednega pouka in predšolske vzgoje. Izsledki dokazujejo, da ilustracije bistveno spreminjajo sporočila (najpogosteje književni čas, literarne like, razpoloženje, prostor ter predmetno stvarnost in dogodke, ki v besedilu niso omenjeni).

S sočasnim ustvarjanjem pomenov različnih kodov sporočanja se ukvarja multimodalnost. Haramija in Batič (2016, str. 35) pišeta, da multimodalna ali večrazsežna pismenost pomeni »zmožnost branja besedil v najširšem pomenu, pri čemer so vsi kodi sporočanja enakovredni nosilci informacij«. Av-

torici poudarjata, da je slikanica idealna oblika knjige za razvoj pismenosti že v predšolskem obdobju, saj je po svojem temelju multimodalna knjiga, ki bralca nagovarja z najmanj dvema različnima kodoma sporočanja. Multimodalna pismenost je nujna za razumevanje vseh področij dejavnosti (ni povezana samo z jezikovnim znanjem) in bi jo v obdobju zgodnje pismenosti pri otrocih morali spodbujati vsi odrasli. Naša naloga, naloga vzgojiteljic in vzgojiteljev je, da otroke usmerjamo v sprejemanje sporočil iz obeh kodov sporočanja (literarnega in likovnega), pri čemer pa je pomembno zavedanje, da moramo najprej razviti lastno multimodalno pismenost, ki jo omogoča (in spodbuja) model celostnega literarno-likovnega branja, predstavljen v monografiji *Poetika slikanice* (2013). Vzgojitelji kot profesionalni posredniki branja, moramo slikanice zaradi večplastnosti informacij pozorno brati na nivoju besedila in ilustracij, se k njim pogosto vračati, odkrivati interakcijske pomene v kulturnem kontekstu in jih približati tudi otrokom.



Vizualni odzivi otrok na brano pesnitev.

3 Svetlana Makarovič in Andreja Peklar: Coprnški muc

Coprniški muc je 17-kitična pesnitev napisana v verzih, kvartinah. V njej sta predstavljena stara čarovnica in črni maček, ki skupaj živita v koči. Čarovnica pogosto potuje okrog sveta, maček pa se v tem času iz njenih čarovniških knjig uči čaranja. Ko čarovnica odkrije, kaj maček počne, se razjezi in ga prične loviti. Med lovljenjem zanetita požar, ki jima uniči knjige, metlo in kočo. Na koncu spoznamo, kdo zares zna čarati, tudi brez coprniških knjig. Kraj in čas v besedilu nista natančno določena, vendar ilustracije besedilo dopolnjujejo in prikazujejo tudi dogajanje, ki ga besedilo nikjer ne opisuje (vezni listi, prizori 1, 4, 5, 6, 7, 15). Slikanica je bila s trdimi platnicami v pokončni legi formata A4 izdana pri založbi MIŠ leta 2008. Na sprednji platnici je na črnem ozadju glavni literarni lik, naslov je oblikovan z živahnimi, razgibanimi črkami, ki pritegnejo pozornost in delujejo igrivo. Vezni listi so rdeče barve kot zadnja platnica, ki z upodobitvijo žarnice (simbol za spoznanje) nakazuje bistrournost Coprnškega muca. Na veznih listih so upodobljene mačkove čarovnije (vilico je začaral v ključ, miš v čevelj, torto v ribo, očala v klobaso, čeber v stol, jabolko v hruško, dežnik v rožo itd.). Notranja naslovnica je delna ponovitev zunanje naslovnice na beli podlagi z notnim zapisom refrena uglasbene pesnitve.

Preglednica 1: Multimodalna analiza literarnega dela

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
1 (stran: 3, 4)	Nekoč je v družbi črnega mačka živela strašna čarovnica.	Na sliki sta upodobljena glavna literarna lika – strašna čarovnica (z dolgimi črnimi lasmi, dolgimi koničastimi nohti, velikim nosom z bradavico, zaraščenimi obrvmi ...) in črn maček na modrem stolu.

2 (stran: 5, 6)	Na metli je pogosto potovala v daljne kraje, kjer je rada nagajala ljudem.	Čarovnica (visoko in hitro) potuje/leti na metli, v ozadju se vidi obris mesta/stavb.
3 (stran: 7, 8)	Delala je točo, klicala vetrove in ljudem za vrat metala babje pšeno (zrnate snežne padavine).	Upodobljena sta čemerer, jezen moški in zaskrbljena ženska, ki si zakrivata/varujeta obraz pred čarovničnim metežem babjega pšena, ki leti proti njima (čarovnice ne vidimo, besedilo dopolnjuje, da to počne ona). V ozadju vidimo, da je vetrovno, saj so drevesa upognjena.
4 (stran: 9, 10)	Črni muc dolge dni sameva doma in študira/se uči čarati iz črnih knjig.	Upodobljen je coprniški maček ob veliki črni knjigi. Čarovniška knjiga vsebuje naslove v latinščini (maleficus, mundi) in besedilo v nemščini (hexerei, zum erst: finden sie eine Reise-machine – na sliki v knjigi še metla, rob čarovniške knjige je opremljen z miniaturnimi ilustracijami in okrašeno inicialko kot iluminirani srednjeveški rokopisi (v srednjem veku je bila iluminacija slikarska tehnika, s katero so iluminatorji okrasili rokopis; https://sl.wikipedia.org/wiki/Illuminirani_rokopis).
5 (stran: 11, 12)	Maček se kmalu nauči s čarovnijo spreminjati stvari.	Maček je upodobljen z žarnico nad glavo – simbol spoznanja, razsvetljenja (mačku se je posvetilo – dojel, doumel je modrost čaranja). Okrog besedila in mačka so upodobljeni predmeti v parih, med katerimi je enačaj, kar pomeni, da je maček klobuk spremenil/začaral v lonček, miš v čevelj, očala v klobaso, torto v ribo, vilico v ključ, čeber v stol itd.
6 (stran: 13, 14)	Maček se nenehno igra s čaranjem, medtem ko čarovnica leta na metli okrog sveta, vendar je maček bister in zmeraj pravočasno odčara vse stvari, da čarovnica ničesar ne odkrije.	Ilustracija prikazuje prihod (pristanek) čarovnice in bistroumnega mačka na stolu, ki je pravočasno „zakril“ sledi svojega početja (miš je spet miš, torta je torta, klobuk = klobuk, moški = moški, očala = očala ...)

7 (stran: 15, 16)	Nekoč je čarovnica privršala domov, ko je maček pozabil odčarati stol.	Slika prikazuje presenečeno in začudeno čarovnico, ki si ogleduje čudovit stol. Maček v kotu dremlje, nad njegovo glavo je svetleči kolobar - svetniški sij/avreola/glorija/nimb /obstret (SSKJ: obdajal ga je nimb nepremagljivega junaka; izgubil bo avreolo nezmotljivosti; sij potrpežljivosti).
8 (stran: 17, 18)	Čarovnica sede na stol, ki se pod njo, »njenim sedalom«, spremeni nazaj v čeber s pomijami.	Upodobljen je trenutek, ko nepripravljena coprnica pade v čeber s pomijami. V levem kotu vidimo le še zadnji del mačka z dvignjenimi zadnjimi tacami, kako beži.
9 (stran: 19, 20)	Razburjena čarovnica „rjoveče“ grozi mačku: „Gorje ti zdaj, gorje!“	Upodobljena je razburjena, mokra čarovnica v „napadalni“ pozi – sključena z dvignjenimi rokami in izbuljenimi očmi, da ulovi „nesrečnega“ mačka.
10 (stran: 21, 22)	Razburjena čarovnica lovi prestrašenega mačka.	Ilustracija prikazuje divjo čarovnico, ki se podi za prestrašenim mačkom. Maček je upodobljen dvakrat - v levem in desnem kotu, kar nakazuje intenziteto gibanja/izogibanja, saj je maček zdaj v enem, zdaj v drugem kotu.
11 (stran: 23, 24)	Maček plane čez goreče ognjišče in za seboj potegne namizni prt.	Upodobljen je maček v skoku nad odprtim, gorečim ognjiščem (SSKJ: ognjišče je prostor z nezavarovanim ognjem, navadno v kuhinji) z modrim namiznim prtom pod seboj. V spodnjem delu je viden del mize in na prtju prevrnjen kozarec.
12 (stran: 25, 26)	Prt se vname, vzplameni in ogenj zajame kočo, ki zgori.	Upodobljena sta zaskrbljena čarovnica in maček, ki nemočna opazujeta svoj dom (leseno kočo) v plamenih.
13 (stran: 27, 28)	Obupana čarovnica na pogorišču hiše prizna, da brez čarovniške knjige, ki je zgorela z metlo, sploh ne zna čarati.	V levem kotu je upodobljen kup pepela, ki je ostal na mestu, kjer je nekoč stala koča. Čarovnica sedi na tleh žalostna, razočarana; maček se ji približuje s privzdignjenimi ušesi in repom.

14 (stran: 29, 30)	Čarovnica postane navadna gospa/gospodinja, goji kokoši in drago prodaje jajca.	Upodobljena je starejša gospa z obleko v barvah, ki jih je imela čarovnica (modra, vijoličasta), čarovničin rdeči naglavni trak je zamenjan z rdečo ruto z enakim vzorcem, oči so ostale zelene, vendar manjše, ne izbuljene. V rokah drži rjavo kokoš, levo sta upodobljeni še dve kokoši in tri jajca.
15 (stran: 31, 32)	Maček ponoči čara, čez dan pa spi.	Dvostranska ilustracija na levi strani prikazuje bistrournega, mačka s koničastimi kremplji (kot jih je imela čarovnica) med čaranjem ponoči (na črni podlagi), na desni je upodobljen prijazen muc med spanjem na strehi podnevi (na beli podlagi).

Zaključek

Model celostnega branja omogoča, da se vzgojiteljice in vzgojitelji na bralne dogodke v vrtcu (Saksida 2017) dobro pripravimo in pomembno prispevamo k razvoju vizualne in multimodalne pismenosti ter poleg jezikovnih ciljev s poustvarjalnimi dejavnostmi inkluzivno razvijamo in uresničujemo kurikularne cilje na vseh področjih dejavnosti. S Coprniškim mucem in čarovnico lahko tudi plešemo in pojemo ob uglasbeni pesnitvi (Mali kakadu, 2005), se naučimo novih čarovniških in gibalnih trikov, si sami pripravimo čarovniške napoje (sadno-zelenjavne smutije, zeliščne čaje), izvedemo različne aktivnosti v okviru požarne varnosti, raziskujemo zanimivosti o mačkah, pasme mačk itd. In še boljše, povprašajmo otroke, če si želijo na naslednjem bralnem dogodku spoznati še enega samosvojega, hudomušnega in iznajdljivega mačka. Takrat bo z nami Vilibald (Watt, 2014).

Literatura

- Batič, J. (2016). Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. *Otrok in knjiga*. Letn. 43, št. 96, str. 21–33.
- Batič, J. in Haramija, D. (2015). The Importance of Visual Reading for the Interpretation of a Literary Text. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Letn. 5, št. 4, str. 31–49.
- Haramija, D. (2014). O prevladovanju estetskega nad poučnim v mladinski književnosti. *Jezik in slovstvo*, letn. 59, št. 2/3, str. 77–81.
- Haramija, D. (2012). Tipologija pravljic na Slovenskem. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev*. Letn. 39, št. 83, str. 12–23.
- Haramija, D. in Batič, J. (2016). Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. V: *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016: mednarodni posvet*. Ur. Devjak, T. in Saksida, I., str. 35–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Haramija, D. in Batič, J. (2014). *Recepcija postmodernih slikanic*. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/33-HaramijaBatic.pdf> (dostopno 28. 1. 2022)
- Haramija, D. in Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Makarovič, S. (2008). *Coprniški muc*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Makarovič, S. (2005). *Mali kakadu: musical za otroke (zvočni posnetek 18)*. Kranj: Panika Records.
- Saksida, I. (2020). *Sodobna slovenska slikanica in slovenski kurikulum za vrtce*. V: *Mjesto i uloga slikovnice u odgoju i obrazovanju danas i sutra (okrugli stol)*. Rijeca: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet i Gradska knjižnica Rijeka.
- Saksida, I. (2017). *Bralni dogodek v vrtcu*. V: *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Ur. Haramija, D., str. 47–54. Maribor: Univerzitetna založba univerze.

KAKO SPODBUJATI GOVORNO-JEZIKOVNI RAZVOJ NAGLUŠNEGA OTROKA V VRTCU

Povzetek: Razvoj naglušnega otroka poteka po enakih razvojnih principih kot pri slišočih otrocih, razen na področju sluha in govora. Zato naglušni otroci potrebujejo čim zgodnejše usposabljanje na govornem, jezikovnem in komunikacijskem področju. Pri tem pa obstaja le ena pot, in sicer vaje in praksa. Eno pomembnejših vlog, pri govorno-jezikovnem razvoju in celovitemu osebnostnemu razvoju naglušnih otrok, odigrajo vzgojitelji, saj je vse več naglušnih otrok vključenih v redne oddelke vrtca. V slovenskem prostoru večina vzgojiteljev uporablja vse jezikovne dejavnosti navedene iz kurikuluma za vrtce. Govorno-jezikovni razvoj otrok spodbujajo preko različnih jezikovnih dejavnosti, didaktičnih govornih iger in vaj ter drugih govornih stimulacij, ki so nujne za razvijanje govorno-jezikovne zmožnosti tako slišočih kot naglušnih otrok. V nadaljevanju je opisan primer naglušnega dečka, ki je usmerjen v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Ključne besede: naglušnost, didaktične govorne igre in vaje, govorne stimulacije, vzgojitelj

HOW TO STIMULATE SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF A HEARING-IMPAIRED CHILDREN IN KINDERGARTEN

Abstract: The development of a hearing-impaired child follows the same developmental principles as hearing children, except in the field of listening and speech. Therefore, hearing-impaired children need earlier speech, language and communication training. There is only one way to do this, that is exercises and practice. Preschool teachers play one of the most important roles in speech and language development and the overall personal development of hearing-impaired children, as more and more such children are included in regular kindergarten departments. In Slovenia, most preschool teacher use all language activities listed in the curriculum for kindergartens. Speech and language development of children is stimulated through various language activities, didactic speech games and exercises, and other speech stimulations that are necessary for the development of speech and language skills of both hearing and hearing-impaired children. The following is an example of a hearing-impaired boy within an adapted educational program for preschool children and with additional expert assistance.

Key words: hearing impairment, didactic speech games and exercises, speech stimulations, preschool teacher

Uvod

Sluh je osnova za razvoj govora, jezika in poslušanja. Človek se nauči govora spontano ob pogojih, da dobro sliši, ima ustrezno razvite duševne sposobnosti in razvite govorne organe. Pri osebah z motnjo sluha prvemu pogoju ni zadoščeno, zato sveta na doživljajo celovito. Dejstvo, da otrok ne sliši, se najbolj pozna pri njegovem razvoju jezika, govora in komunikacije. Ta je pri večini naglušnih otrok drugačna kot pri slišočih otrocih (Košir, 1999). Zato je pomembno čim zgodnejše usposabljanje naglušnih otrok na govornem, jezikovnem in komunikacijskem področju.

1 Opredelitev naglušnosti

O naglušnosti govorimo takrat, ko je oseba še sposobna zaznati zvoke in človeški govor, ko pa tega ne zmore več, govorimo o gluhoti (Hrenja idr., 2010). Naglušen otrok ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz, manj kot 91 dB in ima težave pri poslušanju govora in govorni komunikaciji. Na govorno-jezikovne in komunikacijske veščine naglušnih otrok vplivajo stopnja izgube sluha, čas nastanka izgube sluha, ustrezna in zgodnja rehabilitacija, individualne značilnosti in spodbudno oz. nespodbudno okolje. Glede na stopnjo izgube sluha razlikujemo: lažjo naglušnost (26-40 dB), zmerno naglušnost (41-55 dB), težjo naglušnost (56-70 dB) in težko naglušnost (71-90 dB). Otroci z lažjo naglušnostjo se od polnočutečih vrstnikov lahko razlikujejo zelo malo. Razlike se kažejo pri govoru, in sicer pri artikulaciji sičnikov in šumnikov, ki jih lahko naglušen otrok zamenjuje, najpogosteje pa mehča. Govor je lahko nekoliko glasnejši in otrok pogosteje sprašuje. Stopnjevanje naglušnosti za seboj potegne tudi stopnjevanje napak pri artikulaciji glasov (npr. zamenjevanje artikulacijsko podobnih glasov ali nadomeščanje enega z drugim). Poleg artikulacije pa se lahko pojavijo tudi težave z melodijo, glasnostjo in ritmom govora. Otrok jezik osvaja težko in

z ogromno truda. Opazno je tudi okrnjeno besedišče in težave pri usvajanju slovničnih zakonitosti (Mozetič-Hussu, 1994). Za jezikovni razvoj naglušnega otroka je zelo pomembno odgledovanje, ki je hkrati tudi eno glavnih sredstev za razumevanje okolice, v kateri otrok živi. Odgledovanje pomeni z drugimi besedami »branje z ustnic«, kar ni ustrezen izraz, saj otrok poleg opazovanja gibanja ustnic opazuje tudi izraz oči in obrazno mimiko. Z vajami odgledovanja je smiselno začeti že zelo zgodaj, gotovo pa takrat, ko opazimo, da otrok pozorno spremlja naš govor z očmi in stalno lovi obraz govorečega (Omerza, 1972). Otrok z odgledovanjem razvije hitrost dojemanja, osredotočenja in podzavestnega lovljenja govora.

2 Govorno-jezikovni razvoj naglušnih otrok in vloga vzgojitelja

Učenje govora pri naglušnem otroku mora potekati tritirno: na eni strani surdopedagog, na drugi strani starši in na tretji strani vzgojitelji, ki preživijo z otrokom večino časa in morajo dobro poznati otrokov govorno-jezikovni razvoj, da ga lahko spodbujajo in razvijajo (Milošević, 2000). Ustrezna strokovna znanja, metode, strategije in oblike dela že v predšolskem obdobju pomagajo naglušnim otrokom, da nadomestijo tisto, kar jim ni bilo naravno dano oz. jim je bilo zaradi boleznih ali poškodbe odvzeto. V veliki meri jim pomagajo premostiti slušno oviro in izoblikovati komunikacijski kod, s katerim lahko komunicirajo s širšo, tudi sliščečo okolico. Ker je učenje govora pri naglušnih dolgotrajen proces, se govor kot tak v predšolskem obdobju pomembno razlikuje od govora sliščih otrok (Juvan, 2014). Pri tem je pomembno zavedanje, da z naglušnim otrokom komuniciramo z ustrezno govorno jakostjo, čim bolj naravno, brez uporabe pretirane artikulacije, z uporabo vsakdanjih fraz in čim manj zahtevnimi izrazi. Vzgojitelji in surdopedagogi v vrtcu spodbujamo razvoj govora z zgledom, s spodbujanjem komunikacije med otroci in z načrtovanjem dejavnosti za razvoj otrokovega govora.

3 Opis primera naglušnega otroka

Deček ima pet let in obiskuje vrtec. Usmerjen je v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatno strokovno pomoč v vrtcu izvaja surdopedagoginja. Poleg tega obiskuje redno enkrat tedensko logopedinjo. Rodil se je naglušen. Pri štirih mesecih je dobil slušna aparata, ki ju nosi ves čas. Glede na stopnjo motnje sluha po Saviću (1998) spada v območje zelo težke naglušnosti. Drugih težav ali motenj nima. Deček živi v govorno jezikovno spodbudnem učnem okolju, z njim se na področju govora in jezika poleg vzgojiteljice, surdopedagoginje in logopedinje ukvarjajo tudi njegovi domači. Vse to spodbuja govorno jezikovni razvoj naglušnega dečka, zato ne zaostaja bistveno za svojimi sliščimi vrstniki. Pri dečku je slabše razvita le artikulacija, šumniki so pomehčani, obačsno jih zamenjuje s sičniki.

4 Spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja naglušnega otroka v vrtcu

V vrtcu se naglušen otrok srečuje z različnimi jezikovnimi dejavnostmi, kot so: slikanice, pravljice, petje pesmic, deklamacije, ogled lutkovnih predstav in ogled videoposnetkov. Vključimo ga lahko v vse jezikovne aktivnosti, pri tem pa je pomembno le, da je zvoke, ki jih obravnavamo, imel možnost dobro spoznati. Le če jih je uspel spoznati in osvojiti, se bo lahko uspešno vključeval v aktivnosti kot slišči vrstniki. Razvoj govora in jezika v vrtcu krepimo preko različnih iger kot so igre za razvoj glasovnega zavedanja, igre za spodbujanje in krepitev verbalnega spomina, govorne vaje (dihalne vaje, vaje pihanja, vaje jezika, vaje mehkega neba, vaje ustnic, fonološke vaje), različne govorne igre (pregovori, uganke, zagovori, igre za glasovno koncentracijo, izštevanke, naštevanke, hitrogovorjenke, lažnjivke posmehljivke, anagrami), gibalno-govorne stimulacije in glasbeno-govorne stimulacije. Ker imajo tako naglušni otrok kot ostali slišči otroci v predšolskem obdobju največ težav z artikulacijo, je izvajanje različnih govornih iger in vaj izrednega pomena, saj je za pravilno in razumljivo tvorjenje glasu ključnega pomena jasna artikulacija. Didaktične govorne igre, govorne vaje in druge govorne stimulacije so nujne za razvijanje govorno-jezikovnih zmožnosti tako naglušnega dečka kot ostalih sliščih otrok. Primerne so že kratke, nekajminutne didaktične igre in vaje, ki spodbujajo govorni razvoj.

Zaključek

Izguba sluha v največji meri vpliva na razvoj jezika, govora in komunikacije. Ta je pri večini naglušnih otrok drugačna kot pri sliščih. Toda kljub temu otrok z okvaro sluha sledi istim stopnjam razvoja kot sliščič otrok, vendar mora biti izpostavljen govornemu jeziku čim bolj zgodaj. Vsako odlašanje zmanjšuje možnosti razvoja komunikacije, ki je most za vzpostavljanje ustreznih socialnih, emocionalnih odnosov in nujna dispozicija za učenje za življenje. Zato je pomembno, da naglušnega otro-

ka vsi skupaj vzgajamo in izobražujemo tako, da bo znal znanje poiskati in uporabiti v življenju. Pomembno je, da se zavedamo, da so naglušni otroci prav tako željni pridobivanja novega znanja, izkušenj, navezovanja stikov, vendar so zaradi svoje »drugačnosti« pri tem ovirani in potrebujejo prilagoditve. Zato jim je potrebno prisluhniti in jim po najboljših močeh pomagati, svetovati, jih usmerjati in spodbujati. Zaupati moramo vanje, v njihov razvoj in njihove sposobnosti.

Literatura

- Božič, M. (2010). Analiza problematike gluhih in naglušnih študentov na Univerzah Republike Slovenije. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hrenja, N. idr. (2010). Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Juvan, P. (2014). Didaktične strategije za razvoj govora pri naglušnih otrocih. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košir, S. (1999). Sluh – naglušnost in gluhot: kaj moramo vedeti, ko se prvič srečamo s problemi sluha. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Milošević, S. (2000). Staršem otroka s slušno okvaro. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Mozetič-Hussu, A. (1994). Značilnosti slušno in govorno motenega otroka. V: Hrabar, S., Kolenec F. M. Spoznajmo slušno motenega otroka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Omerza, Z. (1972). Govorne napake. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Savič, L. (1998). Klasifikacija in socialne posledice gluhot. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.

IGRA KOT POMOČ PRI RAZVOJU OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Za otroka je igra osnovna dejavnost. Vpliva na razvoj in učenje različnih sposobnosti. Otroška igra ima pomembno vrednost pri oblikovanju srečne in zdrave osebnosti. Otrok, ki preživi več časa ob igri in spontanosti dejavnosti, ima bolj razvite izvršilne funkcije. Prosta igra je za otroka naraven način učenja. Otrok je v igri motiviran, v njej so povezani vsi vidiki razvoja in učenja, zlasti afektivne in kognitivne funkcije. Osnovni namen članka je prikazati pomen igre kot primarne in osnovne dejavnosti otroka in njen vpliv na njegov razvoj. Opredelili smo osnovni pomen igre ter vrste in vpliv igre na otrokov kognitivni razvoj. Podrobneje smo predstavili pomen prstnih iger in njihov vpliv na razvoj mentalnih sposobnosti. Opažamo namreč, da otroci postajajo motorično manj spretni, kar se posledično izraža pri težavah v razvoju in razvijanju motoričnih spretnosti. Ugotovitve, ki so bile s pomočjo razvijanja iger s prsti pridobljene, so pokazale težave pri fino-motoričnih sposobnostih rok pri velikem številu otrok. Igre s prsti ne vplivajo le na spretnosti rok, temveč tudi na otrokove kognitivne funkcije. S spretnimi prsti spodbujamo ustvarjalnost, domišljijo in govor.

Ključne besede: Igra, otrok, motorične spretnosti, otrok s posebnimi potrebami, spretni prstki.

THE IMPORTANCE OF PLAY IN CHILDREN'S WITH SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT

Abstract: The play is a child's primary activity. It has an impact on the development and learning different skills. The children's play has an important value in forming a happy and healthy personality. The child who spends more time with playing and spontaneous activities develops better executive functions. The play is important for each child and particularly for children with special needs. Their play should be adapted, developed and upgraded. Free play is a natural way of learning, where children are experiencing a success and creating their world. The child is motivated to play. All aspects of the child's development and learning, its affective and cognitive functions are linked together in a play. The main aim of the article is the importance of a child's play, its primary and basic activity of a child and the play's influence on the child's development. The main importance of the play, its types and the influence of the play on child's cognitive development have been defined. A detailed meaning of the play and its influence on mental skills' development have been introduced. The theory and the characteristics have been summed up. It can be seen that children are becoming motoric less skilled. Consequently, the children have more difficulties in their development and in developing their motoric skills. The findings made through the introduction of finger games have shown that we may observe difficulties in fine motor abilities of fingers in many children. Finger games do not only have an impact on fingers' abilities, but they also affect children's cognitive functions. Skilful fingers encourage creativity, imagination and speech.

Key words: The play, a child, motoric skills, a child with special needs, skilful fingers.

1 Uvod

Igra je otrokov svet, v katerem se izraža. V otroški svet prinaša sproščenost in zadovoljstvo, otroku pomaga k razvoju osebnosti. Igra je za otroka glavna dejavnost in nenadomestljiva potreba v prvih letih življenja. Otrok ima rad vse, s čim se lahko igra, igra pa se lahko z vsem, kar mu pride pod roke. (Toličič, 1978) Otrokov razvoj se izraža na različnih med seboj povezanih področjih – gibalno, telesno, kognitivno, socialno in čustveno področje. Spremembe na enem področju povzročajo spremembe na ostalih področjih razvoja. (L. Katz – Batistič Zorec, 2003)

Igra je pomembna za vse otroke, tako zdrave kot otroke s posebnimi potrebami.

2 Opredelitev igre

Spoznanja o pomenu igre so različna, med njimi tudi nasprotujoča si. Borut Pistotnik je mnenja, »da igra že od davnine predstavlja eno od sredstev, s pomočjo katerega so naši predniki spoznavali načine, kako preživeti in kako si popestriti življenje«. (Pistotnik, 1995) Prva razlaga igre je le-to opredelila kot otroško posnemanje vsakdanjih opravil odraslih. Otroci niso bili tako spretni kot odrasli, zato so dejavnosti prilagodili njihovim sposobnostim in dožemanju. Danes te aktivnosti imenujemo igra. Z razvojem človeka se je igra dopolnjevala in prilagajala potrebam in zahtevam časa. (prav tam)

3 Pomen igre za otrokov razvoj

Igra je pomembna v predšolskem obdobju. Pri igralnih dejavnostih ne gre le za zabavo, ampak

ima pomembno vlogo pri otrokovem razvoju. Vpliva na vsa področja otrokovega razvoja; razvoj spretnosti in motoričnih sposobnosti, kognitivni razvoj, emocionalni razvoj, socialni razvoj, moralni razvoj in razvoj osebnosti. Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v različne specialno-pedagoške obravnave in terapije, ki so namenjene korekciji otrokovih primanjkljajev. Zelo redko te terapije vključujejo igro in igralne dejavnosti, kljub temu, da je igra ključnega pomena za otrokov celostni razvoj. Velikokrat je fokus usmerjen na izboljšanje in trening zmožnosti otroka. (Anderson, Hinojosa, Strauch, 1987) Z igro pri otroku ne želimo trenirati spretnosti, ampak mu zagotoviti uspeh. Igra otroka spodbuja, da uspešno dela to, kar ima rad. Tako preko igre spodbujamo samo-odločanje, samopodobo in neodvisnost. (Mistett, Lane, Goetze, 2003) Igra je prepoznana kot delo otrok, zato moramo otroku s posebnimi potrebami omogočiti uspešnost v igralnih situacijah z nudenjem podpore. Slediti moramo stopinjam razvoja igre glede na njihovo kognitivno in ne glede na njihovo kronološko starost. (Lowe, 1975) Igra vpliva na razvoj otroka. Besio (2002) poudarja pozitivno vlogo igre pri otrokovem kognitivnem in socialnem razvoju. Igra vpliva na razvoj spretnosti. Za razvoj osnovnih in kompleksnih veščin načrtovanja, govora, socialne interakcije ter gibalnih veščin ima igra pomembno vlogo. Igra povezuje otroka in zunanji svet. S pomočjo igre otrok vzpostavi stik z zunanjim svetom in ohranja aktivno povezavo s fizičnim in socialnim okoljem. (Buchanan, 2009) Igra omogoča otroku razvijati lastni svet. Igra otroku omogoča izražati samega sebe, svoje znanje, čustva, razumevanje in pomembne dogodke iz njegovega življenja. Igra daje otroku občutek lastne moči, s katero bo doživljal pozitivne odnose. (Smirova, 2011) Igra omogoča vpogled v otroški svet. Igra omogoča staršem in strokovnjakom priložnost, da »vstopijo« v otroški svet in z otrokom navežejo stik, vplivajo na njegov razvoj. (Horvat, Magajna, 1987)

4 Vrste igre

Otroško igro Similansky (Marjanovič Umek, Zupančič, 2006) razdeli na štiri kognitivne ravni: funkcijsko, konstrukcijsko, dramsko in formalno igro. Igra se prične na najnižji stopnji, kjer otrok ne uporablja predmete, ampak dele telesa. Razvije se na višjo raven, ko od otroka zahteva upoštevanje in sledenje navodilom. Vse stopnje igre se lahko pojavijo hkrati, razlikujejo se po dominantni in kvalitetni aktivnosti. Igra se nadgrajuje z zorenjem otroka in otrok zori s pomočjo igre.

5 Priprava na igro za otroka s posebnimi potrebami

Let's Play Project in njegovi ustvarjalci zagovarjajo, da se mora vsakemu otroku omogočiti vključevanje v igro. Pred vstopom v igro je potrebno prepoznati stopnjo otrokove igre, ki nam bo omogočila premostitev ovir in nadgraditev igralne dejavnosti. (Guidelines to Promote, 2003) Pri vključevanju v igro za otroka s posebnimi potrebami je pomembno, da je igra dejavnost, ki jo vodi otrok, in mora biti zabavna. (Guidelines to Promote, 2003)

a. Fizična podpora

Pri igri mora imeti otrok fizično podporo (položaj otroka), da ves svoj trud in napor preusmeri v igralno aktivnost in ne v vzdrževanje fizičnega položaja. Otroku poskušamo med igro zagotoviti, da vso svojo energijo in pozornost usmerja v igralno dejavnost. (Guidelines to Promote, 2003)

b. Komunikacijska podpora

Otrok, ki je šibek v komunikaciji, potrebuje podporo v igralni situaciji. Otrok med igro hitreje usvaja interaktivne faze, ki se pojavljajo pri igri z vrstniki. (Guidelines to Promote, 2003)

c. Socialno-integracijska podpora

Otroka s posebnimi potrebami je potrebno opolnomočiti in mu nuditi pomoč za skupinsko igro. Otrok lahko v socialno interakcijo vstopa skupaj z odraslo osebo – skupaj utrjujeta pesmice, pravila iger. (Guidelines to Promote, 2003)

d. Igra in igrače

Izbira igrač je zelo pomembna. Igrača mora otroka motivirati za igro. Otroku mora omogočiti, da z njo zlahka manipulira, in mu nuditi različne igre in uporabe. Pri usvajanju igre z igračo je potrebno igračo prilagoditi otrokovemu razvoju. (Guidelines to Promote, 2003)

Otrok s posebnimi potrebami potrebuje več igralnega materiala, saj njegova motivacija za igro hitro upade, in pri igri potrebuje več podpore okolja kot tipično razvijajoči se otrok.

e. Podpora v strategijah igranja

Otroku je potrebno omogočiti, da vodi igro. Posebno pozornost namenimo časovnemu odzivanju, saj otrok s posebnimi potrebami potrebuje več časa za predelavo informacij. Na začetku otroku po-

nudimo le eno igračo, nato postopoma dodajamo podobne igrače. S tem spodbujamo, da se igra razvije, razširi in pridobi nove dimenzije ter otroka spodbuja, da raziskuje. (Guidelines to Promote, 2003)

6 Igra rok prstov

Otroku so prva igrača prsti (roke). Že dojenček daje roke v usta in sesa prste. Z rokami raziskuje sebe, predmete in okolico. Z igro otrok krepi in razvija fino in grobo muskulaturo. Z igro okrepi moč mišic, dlani, prstov, razvija diferencirano uporabo. Za otroka je igra rok spontana vadba (trening). Odlično okolje za igro s prsti (rokami) sta stolček in miza. Spontano razvijamo pozornost in sedenje pri mizici, to sta veščini za uspešno učenje. (Hand and Finger Play, 2001) Prstne igre predstavljajo otroku ugodje, hkrati pa mu ponujajo varnost. Igre vključujejo očesni stik, ritem, ugodje, smeh, toplino in igrivost. Otroku skozi prstne igre spozna jezik, krepi pa tudi svoje socialne veščine in pomnjenje. Naš svet ponuja malčkom tisoč oblik interakcije, ki jih prejšnje generacije sploh niso poznale: digitalne igre, mobilne telefone, video telefone, 3D-filme in še marsikaj. Postopoma so strokovnjaki opazili naraščanje psiholoških motenj, kot so: sindrom pomanjkanja pozornosti, hiperaktivnost, avtizem, Aspergerjev sindrom, obsesivno-kompulzivna osebnostna motnja, jezikovne motnje, težave z branjem in pisanjem, itd. Dokazano je, da so te motnje pri otroku tudi posledica pomanjkanja ravnovesja v možganih. Z vajami rok in prstov otrok pridobiva grobo in fino motoriko, spozna svoje telo, je pozoren, se zna izražati in orientirati v času in prostoru. Razvija spretnosti za uspešno branje in pisanje. (Ibarra, Cerebral Gymnastics for Kids, 1997)

Osnova za razvoj prstnih iger, ki sem jih izoblikovala skupaj z otroki, so vaje Brain Gym. To so vaje, ki povezujejo levo in desno hemisfero. Človeški možgani, znanstveno dokazano, najbolje funkcionirajo v primeru, ko sta leva in desna možganska polovica koherentni (povezani/soodvisni). Brain Gym temelji na predpostavki, da je učenje izziv, ki ga je mogoče premagati z izvajanjem določenih gibov, uporaba katerih bo ustvarila nove nevrološke poti v možganih. Vzpostavlja integracijo na področju vida, sluha, pisanja, vedenja, čustev in komunikacije ter organizacije in razumevanja. Obenem razvija spretnosti, ki jih otrok potrebuje za učenje branja, pisanja in učinkovitega funkcioniranja.

Z vajami izboljšamo koordinirano gibanje celotnega telesa, koncentracijo, spomin, obvladovanje hiperaktivnosti ali prekomernega sanjarjenja, branje, pisanje, jezikovne in matematične spretnosti, komunikacijo, organizacijske spretnosti, razumevanje, čustveno ravnotežje, obvladovanje stresa in doseganje ciljev, motivacijo in osebno rast, samozaupanje in samopodobo. (Dennison, P. E., Dennison, G. E., 2007) raziskuje. (Guidelines to Promote, 2003)

7 Pomen prstnih iger za otroke

Prstne igre so pomembne pri vzgoji predšolskih otrok. So vaje za razvoj finih motoričnih sposobnosti in opravljajo funkcijo masaže in gimnastike otrokovih rok in nog ter vplivajo na otrokovo telo. Poleg tega pa se med igro razvija otrokov govor in ustvarjalnost (domišljija). Prstne igre ustvarjajo ugodno čustveno ozadje, razvijajo sposobnost posnemanja, pozornega poslušanja, povečajo otrokovo govorno aktivnost, razvijajo spomin, domišljijo in fantazijo. Otroku z izvajanjem različnih vaj s prsti razvija fino motorične sposobnosti rok, kar je pomembno za pripravo na risanje in pisanje. Roke pridobijo dobro gibljivost in prožnost, izgine zakrčenost gibov, kar pripomore k lažjemu usvajanju veščin pisanja. Otroku rad sodeluje v aktivnostih s prsti in posnema gibe odraslega. Ne smemo pa pozabiti na pohvalo in spodbudo, če jim ob prvem poskusu ne uspe. Igre s prsti pripomorejo k odpravljanju primanjkljajev, otroka pripravijo na štetje, utrjevanje barv, usklajevanje in uporabo obeh rok, kar pripomore razumeti pojme zgoraj in spodaj, desno in levo.

8 Igre leve in desne roke

a. Sonce, oblak, blisk, grom

Roki (levo in desno) položimo na mizo, prste razširimo tako, da se ne stikajo. To je sonce. Nato roki sprostimo, prsti se dotikajo med seboj. To je oblak.

- Igra: Sonce, oblak

Prste rok razširimo – sonce, prste rok sprostimo – oblak. Izmenično podajamo navodila: sonce, oblak, sonce, oblak. Otroku sledi verbalnim navodilom in izvaja gibe. Verbalna navodila lahko podkrepimo s slikico. Igro nadgradimo z novim pojmom GROM. Roke imamo položene na mizi in prste skrijemo v dlan.

- Igra: Sonce, oblak, grom

Prste rok razširimo – sonce, prste rok sprostimo – oblak, prste skrijemo – grom. Izmenično podajamo navodila: sonce, oblak, grom, sonce, oblak, grom. Igra postane zanimiva, ko podajamo navodila v različnem zaporedju. Igro nadgradimo z novim pojmom BLISK – sklenemo pest in jo položimo na mizo. Sedaj imamo sonce, oblak, grom, blisk. Igro nadaljujemo v zaporedju sonce, oblak, grom in blisk. Ko otrok avtomatizira verbalna navodila z gibom, lahko z različnim zaporedjem igro nadgrajujemo in igramo na izločanje, žetoniranje. Otrok lahko prevzame vlogo voditelja in hkrati podaja verbalna navodila in izvaja gibe. Za avtomatizacijo gibov in verbalnih navodil lahko uporabimo tudi kocko. Na kocko narišemo gibe: sonce, oblak, grom in blisk. Otrok zavrti kocko in po navodilu pokaže gib na kocki.

b. Poišči roke

Otrok obriše levo in desno roko, vsak gib na svoj list oz. kartonček, v položaju sonca, oblaka, groma in bliska. Kartončke z gibi zložimo na mizo. Otrok hodi v koloni in izvaja gibe, ki so narisani na kartončkih. Nalogo lahko nadgradimo tako, da zložimo slike leve in desne roke, ki prikazujeta različen gib. Naloga otroka je, da soročno pokaže giba leve in desne roke, ki nista skladna. Nalogo lahko razvijemo s trakom gibov rok. Dovolj dolg trak prepognemo na polovico in narišemo črto (gibanje prek telesne sredine). Na levo stran narišemo gibe leve roke (sonce, oblak, grom in blisk), na desno stran gibe desne roke (sonce, oblak, grom in blisk). Igra se lahko začne. Otrok polaga roke na obrise – sonce, oblak, grom in blisk. Vodja igre lahko spremeni vrstni red.

c. Ponovi zaporedje rok

Otrok ponovi gibe za vzgojiteljem, s katerim sedita nasproti. Roke položita na mizo in ponovita osnovne gibe (sonce, oblak, grom, blisk). V primernem tempu vzgojitelj spreminja gibe, otrok pa pozorno posluša in vizualno spremlja spremembo. Tempo prilagodimo sposobnosti otroka in nadaljujemo vedno hitreje. Vlogo vodje lahko prevzame tudi otrok. Igro nadgradimo z gibi, ki niso skladni – takrat verbalno ne spremljamo igre, ampak smo tiho in utrjujemo vizualno spremljanje igre otroka. Igro lahko nadgradimo z barvami – utrjujemo levo in desno roko, ozaveščamo kratka navodila in jih uporabimo. Igro lahko izvajamo individualno, v paru ali v manjši skupini. Igramo na izločanje, žetoniranje ali prevzem vodilnega v igri. Pomembno je, da otrok usvoji osnovne gibe, nato je vloga vodje, da spreminja in nadgrajuje igro s sposobnostim otroka.

9 Pomen igre s prsti

Igre s prsti so znane že od antičnih časov. V času, ko ni bilo igrač, so bile edini razpoložljivi predmeti za igro roke – prsti. Znanstveno je dokazano, da se s pomočjo finih motoričnih sposobnosti pri otroku razvija inteligenca. Možganska aktivnost otroka je zelo tesno povezana s taktilnimi občutki, ki jih otrok dobiva skozi dlani in prste. (Mistrett, S., Goetz, A., 2003)

S prstnimi igrami spodbudimo otrokov socialni in čustveni razvoj. Stopnja razvoja kognitivnih procesov je neposredno odvisna od stopnje oblikovanja finih motoričnih sposobnosti rok.

Literatura

- Anderson, K. (2005). Universal Design Means Toys for Everyone. Pridobljeno 19. 01. 2022 iz http://www.ablentinc.com/portals/0/PDFs/UDL_play.pdf
- Assistive Technology. (1998-2004) Let's Play! Projets, University at Buffalo. Pridobljeno 20. 01. 2022 iz <http://letsplay.buffalo.edu/toys/special-toys.htm>
- Batistič Zorec, M. (2002) Psihološki vidik otrokove igre.
- Besio, S. (2002). An Italian research project to study the play of children with motor disabilities: the first year of activity.
- Buchanan, M. (2009). The Home Play of Toddlers with Disabilities: contexts and Maternal perspectives.
- Dennison, P. E., Dennison, G. E., Telovadba za možgane, Rokus Keltt, Ljubljana (2007).
- Guidelines to Promote Play Opportunities for Children with Disabilities. (2003) Let's Play! Projets, University at Buffalo. Pridobljeno 15. 01. 2022 iz <http://letsplay.buffalo.edu/play/play-guidelines2.pdf>
- Horvat, L., Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ibarra, L. M., Cerebral Gymnastics for Kids, 1997)
- Levandovski, D., Teodorovič, B. (1991). Kako poticati djete s mentalnom retardacijom. Zagreb: Fakultet za defektologijo sveučilišta u zagrebu.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2006). Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mistrett, S., Goetz, A., Tona, J., Dederich, S. L. (2003). How We Play! A Guidebook for Parents and Early Intervention Professionals.
- Smirova, E. O. (2011) Psychological and educational evaluation of toys in moscow Center of Play and Toys.

POMEN USTREZNE KOMUNIKACIJE STROKOVNIH DELAVCEV S STARŠI PRI ODKRIVANJU IN VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTEC

Povzetek: Ob vstopu v vrtec imajo otroci redko določen/potrjen status otroka s posebnimi potrebami, morebitni primanjkljaji v razvoju se šele odkrivajo. Strokovni delavci v vrtcu zato potrebujejo dovolj znanja in veščin za prepoznavanje in delo z otroki s posebnimi potrebami. Pri tem je zagotovo izrednega pomena, na kakšen način strokovni delavci komunicirajo s starši. Če znajo in zmorejo težave otroka predstaviti na ustrezen način (prepričljivo predstaviti) in vzpostavijo primerno komunikacijo s starši, je večja verjetnost, da bo otrok prejel ustrezno strokovno pomoč in bo napredoval v skladu s svojimi zmožnostmi. V nasprotnem primeru zamudimo čas, ko lahko otroku optimalno pomagamo. V prispevku predstavljam nekatere učinkovite komunikacijske veščine, ki bi jih moral poznati vsak strokovni delavec, zaposlen v vrtcu. Vsi strokovni delavci vrtca bi se morali zavedati pomena ustrezne komunikacije in dejstva, da so zanjo tudi (v veliki meri) sami odgovorni. Na podlagi svojih izkušenj predstavljam/prepoznavam tri tipe strokovnih delavcev glede na način komunikacije s starši, ob tem zaznam tudi nekatere njihove prednosti in slabosti. Prav tako skušam predstaviti tipe staršev glede na načine sprejemanja informacij o svojem otroku in načine komunikacije s strokovnimi delavci vrtca ter prepoznavam/zaznam značilnosti in morebitne težave v posamičnih komunikacijah. Ocenjujem, da poznavanje komunikacijskih veščin in odpravljanje pomanjkljivosti na tem področju izboljšuje osnovno pedagoško delo; z lastnimi primeri (s primeri iz lastne pedagoške prakse) potrjujem, da ustrezna komunikacija prinaša dobre rezultate.

Ključne besede: Komunikacija s starši, komunikacija s strokovnimi delavci, učinkovite komunikacijske veščine, načini komunikacije, pomen ustrezne komunikacije

THE IMPORTANCE OF PROPER COMMUNICATION BETWEEN PROFESSIONALS AND PARENTS IN THE DISCOVERY AND INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KINDERGARTEN

Abstract: Adequate communication between parents and kindergarten professionals is one of the most important things when trying to establish an appropriate relationship and trust between both parties. Trust is the foundation of successful work of professionals in kindergarten who want to help a child with special needs or developmental problems to develop in an appropriate way. All kindergarten professionals should be aware of the importance of proper communication and the fact that they are largely responsible for it. When including children with special needs in kindergarten and later in school, the most important thing is certainly the way in which kindergarten professionals communicate with parents. If they are able to present the child's problems in an appropriate way and establish appropriate communication with the parents, the child is much more likely to receive appropriate professional help and is later able to progress according to his or her abilities. If we do not achieve that, we can easily fail to help the child in time and harm him instead. In this article, I present some effective communication skills that every professional employed at a kindergarten should know. Based on many years of personal experience, I tried to present the types of kindergarten professional workers according to the ways they communicate with parents. On the other hand, I tried to present the types of parents based on the way they accept information about their child and their way of communication with the kindergarten workers.

Key words: Communication with parents, communication with professional staff of the kindergarten, effective communication skills, ways of communication, the importance of proper communication

Uvod

Svetovalna delavka v vrtcu in šoli sem že več kot 25 let. Otroke spremljam od vstopa v vrtec, do vstopa v srednjo šolo. V zadnjih letih v vrtec vpisujem otroke, katerih starše sem spoznala, ko so sami hodili v vrtec in kasneje v šolo. Z nekaterimi starši sem se srečevala, kot učiteljica v OPB, nekatere sem poučevala na predmetni stopnji, nekaterim sem bila razredničarka, kar nekaj let sem se s starši srečevala kot vodja vrtca. Ves čas sem bila del strokovnega tima v vrtcu, name so se obračali strokovni delavci in starši, občasno tudi zaradi težav s komunikacijo. Vedno bolj se pri svojem delu zavedam pomena ustrezne komunikacije s starši. Vsi strokovni delavci lahko zelo dobro in strokovno delamo z otroki, če ne znamo s primerno komunikacijo vzpostaviti ustreznega odnosa s starši lahko

to predstavlja oviro. Učinki našega dela so lahko veliko manjši, kot bi lahko bili, če bi znali bolje komunicirati. Še posebej je to pomembno pri vključevanju in delu z otroki s posebnimi potrebami. Pri svojem delu v zadnjih letih opažam, da se name večkrat obrnejo starši otrok s težavami, ki me tudi osebno poznajo. Nekajkrat se mi je zgodilo, da so me poklicali očetje, moji bivši učenci, me seznanili s težavami svojega otroka in me obvestili, da bodo v prihodnje z mano komunicirale njihove partnerke, ki jih do takrat nisem osebno poznala. Pri starših otrok, ki me ne poznajo od prej, večkrat začutim nezaupanje in večinoma se moram bolj potruditi, da komunikacija steče in njihovo zaupanje težje pridobim.

Vzpostavljanje zaupanja in potrpežljivost pri komunikaciji

Pri vsakodnevnem delu z otroki in njihovimi starši moramo imeti vedno pred očmi dejstvo, da si moramo, pri vsakem otroku in njegovih starši medsebojno zaupanje zgraditi od začetka. Nič nam ne pomaga, če imamo 25 let delovnih izkušenj, smo pri svojem delu uspešni in smo do sedaj uspešno sodelovali z mnogimi starši. Vsak otrok in vsak starš je nova zgodba. Opažam, da so leta izkušenj v tem primeru lahko celo ovira. Strokovne delavke v vrtcu mi zaupajo, da so že tisočkrat povedale eno in isto stvar, pa starši še kar ne slišijo, ne razumejo, in ne upoštevajo. Vedno znova jim rečem, naj povejo še enkrat in še enkrat. Lahko si povedal neko stvar tisočkrat, starši in otroci so vedno novi in tega niso slišali tisočkrat, mogoče so slišali celo prvič. Pri komunikaciji je torej zelo pomembna potrpežljivost in vztrajnost. Na hitro in na silo v komunikaciji in v odnosih ni možno doseči veliko. Vsi, ki delamo z ljudmi, bi morali to večkrat ozavestiti.

Tri dobre izkušnje s starši

V vrtec smo pred nekaj leti sprejeli deklico, ki je imela pri vključevanju v vrstniško družbo težave, prepoznali smo jo, kot otroka s posebnimi potrebami. Skupaj s starši smo iskali rešitve. Te težave so se stopnjevale, ko je deklica prišla v šolo. Starši so bili zelo prijetni sogovorniki in pri iskanju rešitev smo bili precej uspešni in deklica dobro napreduje. Ob koncu prvega razreda se mi je mama prišla zahvali za pomoč in podporo in v zahvalo mi je podarila delo dr. Carolyn Webster – Stratton: Neverjetna leta. Ta priročnik mi je postal dragocen spremljevalec pri vsakdanjem delu. V drugem primeru mi je priznana strokovnjakinja, hkrati tudi mama, s katero smo zelo dobro sodelovali in je izdala nekaj zelo uporabnih in inovativnih tekstov ter strokovnih priročnikov za delo z otroki s težavami, nekatera svoja dela poslala v pregled in jih dala na voljo za uporabo. Izvedla je tudi predavanje za naše strokovne delavce. Gre za izjemen primer sodelovanja, ko starš s svojimi izkušnjami in znanjem pomaga tudi drugim otrokom. Oče otroka, ki sem ga pravilno usmerila po pomoč in nudila podporo staršem in družini, je šolski knjižnici podaril knjigo, ki govori o težavah, ki jih ima njegov sin. Gre za prvo tovrstno delo v slovenščini. Starši so torej lahko zelo dragocen vir znanja in informacij. V primeru, da najdejo v strokovnih delavcih vrtcev in šol ustreznega sogovornika in čutijo, da si prizadevamo za dobrobit njihovih otrok, so nam lahko zelo hvaležni. Od njih se lahko veliko naučimo in smo potem bolj učinkoviti pri zagotavljanju pomoči drugim otrokom.

Ustrezne komunikacije se lahko naučimo in jo izboljšamo

Menim, da smo ljudje različno nadarjeni za komuniciranje z drugimi ljudmi. Nekateri ljudje so »naravi talenti«. Ni se jim potrebno dosti učiti. Komunikacija je njihovo področje in to s pridom izkoriščajo in so uspešni pri svojem delu. Drugi ljudje imajo s tem več težav. Za vse pa velja, da se pravilne in ustrezne komunikacije lahko v veliki meri naučimo in jo izboljšamo. Vsaka ustrezna komunikacija še ne pomeni, da strokovni delavci vrtcev govorimo tisto, kar je prav in strokovno. To pomeni, da znamo predvsem poslušati. Tega se sama, dolgo časa nisem zavedala. Zdelo se mi je, da moram stresati nasvete z rokava, da moram poznati odgovore na vsa vprašanja staršev. Kakšna napaka. Komunikacija se začne s poslušanjem (po Webster – Stratton, 2016). Že prej omenjen priročnik Neverjetna leta v enem od poglavij govori o učinkovitih komunikacijskih veščinah v družini. Nekateri napotki in praktični prikazi komunikacije so zelo uporabni tudi za vsakdanjo rabo strokovnih delavcev v vrtcih. Iz nabora napotkov objavljenih v priročniku sem izbrala nekatere najpomembnejše, ki bi jih po mojem mnenju strokovni delavci v vrtcih morali dobro poznati in jih uporabljati.

Aktivno poslušanje: ne oporekajte in ne svetujte; starše pozorno poslušajte in priznavajte pomembnost občutkov.

Držite se konkretne težave, naj se iz vas ne vsuje plaz vseh mogočih pripomb in nasvetov.
Usmerite se na reševanje težav in se izogibajte obtoževanju.
Delujte korak za korakom.
Dajajte pozitivne predloge.
Spodbujajte pogovor.

Vaša verbalna in neverbalna sporočila naj bodo usklajena.

Sama glede na svoje izkušnje poleg aktivnega poslušanja svetujem tudi, da smo zelo pozorni na to, da staršem otrok, ki imajo težave, zagotovimo zasebnost. Naročimo jih na pogovor v miren prostor, kjer smo sami, poskrbimo, da je čim manj motečih dejavnikov. Zelo pomembno je, da ne načenjamo občutljivih tem pred drugimi starši. Staršem nikoli, res nikoli ne smemo dajati vtisa, da jih obtožujemo in krivimo, da so sami krivi za težave svojih otrok. Tudi, če je res, da je neprimeren pristop staršev pripomogel k poslabšanju težav otroka, jih moramo do tega spoznanja pripeljati brez obtoževanja. Zavedati se moramo, da so starši na taka obtoževanja zelo občutljivi in se bodo začeli izogibati pogovoru z nami, če bodo začutili obtoževanje z naše strani. Spominjam se mame, ki mi je, ko je bil otrok s posebnimi potrebami že nekaj let v šoli, zaupala, da ene vzgojiteljice pa res ni prenesla, ker je imela ob njej vedno občutek, da je sama kriva in nesposobna, ker ima otrok težave. Sprejemanje dejstva, da ima otrok težave, da se mogoče počasneje razvija, da določenih stvari še ne zmore, je dolgotrajen proces. Zelo je pomembno, da smo pri sporočanju tega staršem potrpežljivi.

Načini sprejemanja drugačnosti in načini komuniciranja s strani staršev

Zavedati se moramo dejstva, da so starši zelo različni glede nato, kako sprejemajo drugačnost, težave oz. posebne potrebe svojih otrok. Seveda to njihovo sprejemanje vpliva tudi na njihov način komunikacije s strokovnimi delavci vrtca. Sama bi glede na izkušnje s takimi starši te starše uvrstila v tri kategorije:

Starši strokovnjaki

Taki starši vrtec že ob vpisu natančno seznanijo s težavami otroka. Obstaja velika verjetnost, da so ob ugotavljanju, da se otrok ne razvija popolnoma v običajnih okvirjih, obiskali vse možne specialiste. Zelo podrobno so se seznanili s diagnozo otroka. Poiskali so različne oblike pomoči. Z otrokom se tudi sami veliko ukvarjajo. Od vrtca pričakujejo, da se bo maksimalno angažiral in pomagal otroku, kolikor se le da. Starši so se vedno pripravljani pogovarjati s strokovnimi delavci vrtca in imajo do njih visoka pričakovanja. Nevarnost, ki jo včasih zaznavam pri takih starših je v tem, da včasih »pozabijo« na otroka in gredo preko njega. Sploh kadar otrok ne zmore slediti pričakovanjem staršev in ne napreduje v skladu s cilji, ki so si jih starši postavili. Strokovni delavci vrtca morajo biti pri komunikaciji s takimi starši zelo previdni, vsako svoje opažanje o otroku morajo znati zelo dobro utemeljiti. Vedno morajo paziti, da so uravnotežene pozitivne in negativne informacije o otroku. Starši namreč v svoji silni želji, da bi otrok napredoval ob tem, da so vse svoje sile in napore usmerili k temu, da bo otrok uspešno kompenziral svoje primanjkljaje, velikokrat ne slišijo česa otrok, kljub vsemu ne zmore oz. zmore v manjši meri kot njegovi vrstniki. Starši potrebujejo veliko časa, da se sprijaznijo z dejstvom, da v nekaterih stvareh, njihov otrok morda nikoli ne bo dosegel ravni svojih vrstnikov. Nikoli se ne zadovoljijo z narejenim in so praviloma zelo zahtevni sogovorniki. Na pogovore z njimi se moramo res dobro strokovno pripraviti.

Starši realisti

Starši, ki sem jih poimenovala realisti, vrtec v grobem seznanijo s težavami svojega otroka. Pri tem strokovnim delavcem prepustijo, da do neke mere sami ugotovijo, kako velike so težave otroka. Iskreno pričakujejo, da bodo strokovni delavci vrtca tudi sami predlagali določene strategije in postopke strokovne pomoči. Večinoma zaupajo strokovni presoji vrtca. V ospredje vedno postavljajo zadovoljstvo in dobro počutje otroka. Niso pretirano storilnostno naravnani, čeprav se z otrokom veliko ukvarjajo. S takimi starši je najlažje sodelovati in pri komunikaciji po mojih izkušnjah ni pričakovati prevelikih težav ob predpostavki, da starši začutijo, da nam je za otroka iskreno mar in da se otrok v vrtcu dobro počuti. V primeru, da strokovni delavci vrtca komunikacijo opravijo strokovno in korektno, komunikacija zelo dobro poteka.

Starši zanikovalci

Starši, ki jih uvrščam v tretjo kategorijo, želijo težave otroka kar najbolj omiliti. Dolgo časa si za-

tiskajo oči pred dejstvom, da je z otrokom nekaj narobe. Tudi, ko je jasno, da ima otrok težave, niso pripravljeni prav zares prisluhnuti sporočilom strokovnih delavcev vrtca. Vedno iščejo izgovore in zunanje vzroke za stanje, v katerem je njihov otrok. Prepričani so tudi, da bodo težave otroka z razvojem izginile in izzvenele. Zlepa jim ni vseč nič, kar v vrtcu strokovni delavci naredijo. Do vseh so zelo kritični, iščejo napake v ljudeh in v sistemu. Taki starši so izredno težavni sogovorniki. Zgodi se, da vrtec kljub trudu in mnogim sestankom s starši, takemu otroku ne more dovolj učinkovito nuditi pomoči. Starši preprosto nimajo realnega uvida v otrokove težave in pomoč odklanjajo. Resnico zelo težko sprejemajo in potrebno je veliko truda, prepričevanj, iskanja dodatnih argumentov in utemeljitev, da starši vsaj deloma uvidijo, da je potrebno in nujno otroku zagotoviti posebno obravnavo in dodatno pomoč. Zgodilo se mi je že, da so starši zavrnilo možnosti pomoči, ki smo jo v vrtcu predlagali, češ, da bodo za to poskrbeli sami in ni nobene potrebe, da bi se v vrtcu v to vpletali. Komunikacija s takimi starši je praviloma zelo naporna in večkrat tudi čustveno izčrpa strokovne delavce vrtca.

Načini sprejemanja drugačnosti in načini komuniciranja s strani strokovnih delavcev

Strokovni delavci vrtca različno sprejemajo otroke s posebnimi potrebami in so različno spretni pri komunikaciji s starši teh otrok. Zelo pomembno je, kako poteka komunikacija prav vsakega od strokovnih delavcev vrtca s starši. Samo ena vzgojiteljica, ki težavam otroka ne posveča dovolj velike pozornosti in tudi sama staršem pritrudi, da bodo težave z razvojem verjetno minile, je dovolj, da se starši »obesijo« na njeno mnenje. Tako mnenje jim daje upanje, da je z otrokom vse v redu, mogoče je samo malo počasnejši. Staršem lahko hitro damo lažno upanje, češ saj bo vse v redu in težave bodo čudežno izginile. Tudi strokovne delavce vrtca lahko po mojih opažanjih uvrstimo v tri kategorije, glede na to kako se spopadajo s težavami otrok s posebnimi potrebami in na kakšen način komunicirajo z njihovimi starši.

Strokovne delavke olepševalke

To so tiste vzgojiteljice, ki vse otroke sprejemajo z naklonjenostjo. Vendar tudi če so z otroki težave, tega nikoli odkrito ne priznajo, vedno najdejo neko opravičilo, zakaj se otrok obnaša na določen način. Lahko pretirano poudarjajo, da težave otrok niso tako hude, kot je morebiti kdo mislil. Staršem lahko dajejo nerealne informacije o napredku otroka. Poudarjajo, da so to prehodne težave, ki bodo minile. V komunikaciji so zelo spretni, prijazni, naklonjene otrokom in staršem. Verbalnemu konfliktu s starši se vedno izognejo in besede obrnejo tako, da so starši zadovoljni. V praksi se mi je zgodilo, da so bili starši s takimi vzgojiteljicami v vrtcu zelo zadovoljni. Kasneje, ko je otrok prišel v šolo in so se težave otroka začele stopnjevati, pa so se začeli zavedati, da v vrtcu niso dobili čisto vseh pravih informacij o težavah otroka in so zato mogoče otroka zaradi prepoznega ukrepanja tudi oškodovali.

Strokovne delavke realiste

Za take vzgojiteljice je značilno, da se poglobijo v težave otroka z namenom, da bi kar najbolje pomagale. Pri svoji komunikaciji upoštevajo učinkovite komunikacijske veščine. So umirjene, prijazne, dajejo občutek varnosti in vedno najprej sporočijo pozitivne stvari in napredek otroka. Vendar pa so pripravljene na ustrezen način staršem sporočiti tudi težave otroka. Pri tem so natančne v svojih opisih in imajo za vsako svoje sporočilo tudi strokovno utemeljitev in argumentacijo. S starši, ki imajo težave s sprejemanjem drugačnosti svojega otroka, lahko pridejo tudi v verbalni konflikt. Nikoli pa to dejstvo ne vpliva na njihovo delo z otrokom s posebnimi potrebami, nasprotno, v mnogih primerih se še bolj potrudijo pri delu s takim otrokom.

Strokovne delavke pesimistke

Take vzgojiteljice se v svoji komunikaciji ne poslužujejo vseh učinkovitih komunikacijskih veščin. Zelo neposredno in hitro sporočijo, kaj je z otrokom narobe. Lahko se celo izognejo pogovoru o težavah otroka, odločitev o tem prepustijo staršem. Če jih starši konkretno vprašajo, povejo, kaj je z otrokom narobe, sicer pa ne. Premalo se osredotočajo na dejstvo, da lahko starši ne prepoznavajo ali še niso sposobni sprejeti težav svojih otrok. Njihov način komunikacije lahko starše »odbija«. To pa ne pomeni, da se otrokom, ki imajo določene težave ne posvečajo. Nasprotno, lahko se otrokom s težavami veliko posvečajo, le s starši tega ne znajo ali ne zmorejo deliti na primeren način.

Zaključek

Namen mojega razmišljanja ni »predalčkati« ali na kakršen koli način zaznamovati ljudi s tem, da jih uvrstimo v določeno kategorijo. Tudi nočem trditi, da vsakega strokovnega delavca in vsakega starša lahko uvrstimo v eno od kategorij. Te kategorije strokovnih delavcev in staršev tudi niso osnovane na podlagi empirične raziskave, ampak so plod mojega dolgoletnega opazovanja odnosov in komunikacije med strokovnimi delavci in starši v vrtcu. Pomembno je zavedanje, da naš način razmišljanja vpliva na naše ravnanje in seveda tudi na našo komunikacijo z okolico. Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vrtec in kasneje v šolo je zagotovo zelo pomembno, na kakšen način strokovni delavci vrtca komunicirajo s starši. Če znamo in zmoremo težave otroka predstaviti na ustrezen način in vzpostavimo primerno komunikacijo s starši, potem je veliko večja verjetnost, da bo otrok prejel ustrezno strokovno pomoč in bo napredoval v skladu s svojimi zmožnostmi. V nasprotnem primeru pa lahko to obdobje hitro zamudimo in otroku na tak način škodujemo. Zelo pomemben vidik komunikacija je tudi enotnost, usklajenost in ustrezna komunikacija med strokovnimi delavci vrtca. Če med strokovnimi delavci vrtca ni ustreznega sodelovanja in komunikacije, lahko pride tudi do tega, da starši otrok s posebnimi potrebami dobivajo različne informacije o svojem otroku, starši so zmedeni in ne zaupajo več nikomur. Pri svojem delu sem srečala veliko strokovnih delavcev v vrtcu in šoli, ki so z otroki zelo dobro delali. Večkrat se je zgodilo, da so bili tarča kritik s strani staršev tudi zato, ker z njimi niso vzpostavili ustrezne komunikacije. Velja seveda tudi obratno, da so strokovni delavci naredili vse, da bi komunikacija s starši kar najbolje stekla, pa niso naleteli na pozitiven odziv. Največkrat pa dobra komunikacija prinaša dobre rezultate.

Literatura

dr. Carolyn Webster – Stratton, (2016). Neverjetna leta. Ljubljana. UMCO.

VZGOJITELJ V PROCESU INKLUZIJE

Povzetek: Za uspešno izvajanje inkluzije v predšolskem obdobju je ključna oseba vzgojitelj. Raziskave in literatura povezane z inkluzijo se najpogosteje osredotočajo na potrebe otrok, vključenih v proces ter na strokovna znanja, ki jih vzgojitelj pri delu potrebuje, le redko pa v ozir vzamejo vzgojiteljeve potrebe, kljub zavedanju, da le zdrav in zadovoljen vzgojitelj lahko kakovostno opravlja svoje delo in išče nove in izboljšane pristope za delo z otroki s posebnimi potrebami. V prispevku smo se osredotočili na to, kako osebna stališča vzgojiteljev vplivajo na njegovo uspešnost pri izvajanju inkluzije ter naklonjenost, do izvajanja le te. Posebno pozornost pa smo namenili tudi potrebam vzgojiteljev v procesu inkluzije, tako na strokovnem kot tudi na psihofizičnem področju. Ključne besede: Inkluzija v predšolskem obdobju, opolnomočenje strokovnih delavcev, specialni pedagog, osebna stališča

EDUCATOR IN THE PROCESS OF INCLUSION

Abstract: An educator is a key person for the successful implementation of inclusion in the preschool period. Research and literature related to inclusion most often focus on the needs of children involved in the process and on the expertise needed by the educator at work, and rarely take into account the needs of educators, despite the awareness that only a healthy and satisfied educator can work and seek new and improved approaches for working with children with special needs. In this paper, we focused on how educators' personal views affect his success in implementing inclusion and his inclination to implement it. We also paid special attention to the needs of educators in the process of inclusion, both in the professional and psychophysical fields.

Key words: Inclusion in the preschool period, empowerment of professionals, special pedagogue, personal views

Uvod - integracija in inkluzija

Integracija in inkluzija sta dolgoročna razvojna procesa, ki potekata vse od rojstva. Za integracijo je značilno, da se otroke s posebnimi potrebami vključuje v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, do tiste meje, ko lahko dosežajo standarde. Z drugimi besedami torej, se v redne programe vključuje le tiste otroke, ki so se zmožni prilagoditi splošnim pričakovanjem in dosežati zastavljene standarde. Medtem ko je inkluzija na drugi strani, namenjena vsem otrokom, ne le tistim s posebnimi potrebami in sicer tako, da se otrok deloma mora prilagajati, a je ključno, da se tudi okolje prilagaja otroku. V ospredju niso več le otrokove težave, motnje in primanjkljaji, temveč njegove potrebe, da se lahko vključi v redne programe in pri tem prispeva k skupnim dosežkom (Kogovšek, Ozbič in Košir, 2009). Inkluzivni proces torej vključuje potrebe vseh udeležencev v procesu, ne glede na njihove individualne razlike in potrebe. Omogoča kakovostno vzgojo in izobraževanje, ne glede na posameznikovo starost, spol, kulturne značilnosti, psihološke in fiziološke značilnosti in jim omogoča varno učenje in igro, spodbuja sodelovanje in zaznavanje, predvsem pa sodelovanje in sprejemanje vseh uporabnikov (Tomšič Čerkez in Zupančič, 2011). V Sloveniji smo v izvajanju inkluzije, glede na druge države v Evropi, še vedno precej v zaostanku, pretežno na stopnji integracije. Razlogi za to se skrivajo v tem, da je v vzgoji in izobraževanju tem otrokom namenjena le dodatna pomoč, vse ostale oblike dela z otroki s posebnimi potrebami pa so še vedno rezervirane predvsem za specialne ustanove (Kavkler, 2015).

Vzgojitelj v procesu inkluzije

Inkluzija je torej namenjena vsem otrok vključenim v proces vzgoje in izobraževanja, glavna oseba, ki skrbi za proces inkluzije v predšolskem obdobju, pa je vzgojitelj. Če se ozremo po dostopni literaturi, lahko opazimo, da se kot družba trudimo in iščemo vedno novejšo in boljše pristope in načine za delo z otroki s posebnimi potrebami, a pogosto pozabljamo, da je tudi vzgojitelj tisti, ki za kakovostno izvajanje inkluzije potrebuje ustrezno podporo in pomoč. Vzgojitelj tekom procesa namreč potrebuje informacijo o tem, ali dela prav, kje bi bile potrebne spremembe in izboljšave in ne zgolj preverjanja, končnega rezultata njegovega dela.

Vzgojitelji navadno nimajo zadržkov s sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami v oddelke, ko pa imajo otroka dejansko v oddelku, pa se pogosto zgodi, da ugotovijo, da ne vedo kako ravnati z njim, ne vedo kaj lahko pričakujejo s strani drugih otrok, predvsem pa ne vedo, kako izpeljati učni proces na način, ki bo primeren za vse otroke v oddelku.

Vzgojitelj je v procesu inkluzije poleg posredovanja znanja, tudi mentor, svetovalec, moderator, skrbi za disciplino in organiziranost, komunicira s starši, jim stoji ob strani in skupaj z njimi išče najbolj ugodne rešitve za njihovega otroka, evalvira, se izobražuje... Te vloge sicer niso stalne in se menjuje glede na potrebe, a od njega terjajo različna znanja in sposobnosti, v katere so zajete tudi njihove osebne značilnosti, med katere uvrščamo tudi vzgojiteljeva osebna stališča (Cencič, 2014) Pomembno vlogo pri izvajanju inkluzije v vrtcu imajo torej predvsem osebna stališča vzgojiteljev. Osebna stališča namreč močno vplivajo na to, kakšno je vzgojiteljevo razumevanje, doživljanje ter delovanje v skladu s Kurkikulom za vrtce (1999), zato je izrednega pomena, da se vzgojitelj nauči ozaveščati le te, ter jih po potrebi spreminjati,

Ker je omenjeni proces dolgotrajen in se pravzaprav nikoli ne konča, od vzgojitelja zahteva dobro sposobnost refleksije ter oblikovanja konkretnih ciljev, hkrati pa k temu pripomore kritično opazovanje in vrednotenje lastnega dela in dela sodelavcev (Jug, 2008). N. Turnšek (2008) pri tem dodaja, da ima pri spreminjanju osebnih stališč izobraževanje postransko vlogo, saj naj bi le to vplivalo le na centralna stališča, naše prioritete pa ob tem ostajajo nespremenjene. Medtem ko M. Batistič Zorec (2003) pomemben dejavnik v procesu spreminjanja osebnih stališč vzgojiteljev vidi ravno v izobraževanju ter kritičnih razpravah o perečih temah. Ob tem pa velja izpostaviti, da večina vzgojiteljev konstruktivno kritiko še vedno doživlja kot osebni napad in ne kot možnost za napredek (Milčinovič, 2014). Da bi vzgojitelj torej lahko uresničeval koncept inkluzije v praksi, mora imeti ustrezna znanja (UNESCO, 2009) ter imeti pozitiven odnos do inkluzije (Opara, 2003), ki pa ga pridobijo predvsem na podlagi osebnih izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami. Rezultati raziskav (Mohamed in Emam, 2011; de Boer, Jan Pijl in Minnaert, 2011) namreč kažejo, da imajo pozitivna stališča do izvajanja inkluzije tisti učitelji in vzgojitelji, ki so dejansko imeli izkušnjo s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami pri svojem delu.

Rezultati raziskav s področja inkluzije so si sicer pogosto nasprotujoči, npr. Odom (2000) navaja, da imajo vzgojitelji pozitivna stališča do inkluzije in se za delo z otroki s posebnimi potrebami počutijo dovolj kompetentne, medtem ko je raziskava Gašič –Pavišič in Gutvaj (2011) pokazala, da vzgojitelji ne čutijo, da so za delo z otroki s posebnimi potrebami dovolj usposobljeni. Raziskava (Štemberger in Pogorevc Merčnik, 2015), v katero so bile vključene izredne študentke predšolske vzgoje, ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojiteljic, je pokazala, da je ključni element pri oblikovanju pozitivnega stališča do inkluzije znanje. Rezultati so namreč pokazali, da anketiranke, ki so mnenja, da so dovolj kompetentne za izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami izkazujejo višjo naklonjenost inkluziji, hkrati pa so tudi bolj pripravljene na spreminjanje svojih načinov dela z namenom zagotavljanja doseganja ciljev in dobrega počutja otrok v skupini. Na pomembnost poglobljenega pridobivanja znanja v času izobraževanja in tudi po njem, opozarjajo tudi raziskovalci de Boer, Jan Pijl in Minnaert (2011), ki hkrati izpostavljajo tudi pomen izkušenj z delom z otroki s posebnimi potrebami, ki jih vzgojitelj pridobi v času izobraževanja in po njem. Če se osredotočimo na študijski program predšolske vzgoje v Ljubljani, lahko opazimo, da je uporaba specialno pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami ena izmed kompetenc, ki naj bi jih vzgojitelj osvojil tekom študija, a je v rednem predmetniku tej tematiki namenjen le en predmet, tj. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, v obsegu 150 ur, od katerih je več kot polovica namenjenih samostojnemu delu. Preostala znanja lahko bodoči vzgojitelji pridobijo le še z izbirnim predmetom Specialna pedagogika, sicer pa z izbiri plačljivih študijskih programov in samoiniciativnim raziskovanjem tematike. Glede na omenjeno niti ni tako nepričakovano, da se vzgojitelji pogosto ne počutijo dovolj kompetentne za kakovostno izvajanje inkluzije. Gre namreč za izjemno široko področje, za katerega bi, glede na porast otrok s posebnimi potrebami, v predmetniku moralo biti namenjenega več prostora.

Primer dobre prakse opolnomočenja strokovnih delavcev za uspešno inkluzijo

Vzgojitelji se pri delu vse pogosteje srečujemo z otroki s posebnimi potrebami, kar nas spodbuja h konstantnemu iskanju novih pristopov in načinov dela, v želji, da bi bili vsem otrokom v pomoč in oporo pri njihovem razvoju in vključevanju v družbo. Ob znanju, ki ga vzgojitelj potrebuje za uspešno izvajanje in zagotavljanje inkluzije, pa pogosto pozabljamo na to, da mora biti vzgojitelj ob tem tudi čustveno in fizično stabilen, da bo lahko zagotavljal omenjen proces in se ob tem ne bo znašel na robu izgorelosti, nizke samopodobe in slabega počutja. Delo z otroki s posebnimi potrebami in želja po zagotavljanju optimalnih pogojev za vse udeležence vzgojno izobraževalnega procesa namreč ni vedno enostavno in vedno le uspešno.

V vrtcu Tržič uspešni inkluziji in hkrati dobremu počutju zaposlenih namenimo posebno pozornost. Poleg vsakoletnih izobraževanj, ki so namenjena celotnemu kolektivu ter poglobljenih izobraževanj, ki se jih udeležijo timi, ki imajo v oddelku otroke s posebnimi potrebami, imamo kot strokovno pomoč v vrtcu zaposleno specialno pedagoginjo, ki poleg individualne pomoči otrokom, s svojim znanjem in podporo pomaga tako strokovnim delavcem kot tudi staršem. »Strokovne delavce izobražuje in ustvarja most med njimi in otroki s posebnimi potrebami, s podporo, razlago ter smernicami za delo znotraj skupine, kar vodi k napredku, dobrim rezultatom na področju komunikacije in celotne socializacije otrok« (Kosmač, 2020). Prisotnost specialne pedagoginje se po besedah zaposlenih opazi tako pri napredku posameznih otrok, kot tudi pri kakovostnejšem izvajanju inkluzije s strani zaposlenih. Strokovni delavci namreč navajajo, da v proces dela z otroki s posebnimi potrebami vstopajo bolj sproščeno, mirno, saj se zavedajo, da bodo ob morebitnih težavah in preprekah deležni strokovne usmeritve in pomoči, olajšana pa je tudi komunikacija s starši, predvsem v tistih zgodnjih trenutkih odkrivanja in usmerjanja otroka. Poleg strokovne podpore zaposlenim, pa je strokovnim delavcem omogočeno vključevanje v različne aktivnosti v okviru Promocije zdravja na delovnem mestu kot so npr. joga, Feldenkreis, funkcionalna vadba, delavnice za osebnostno rast, pogovor ob kavi z ravnateljico, masaže..., ki zaposlenim pomagajo pri razbremenitvi od stresa, hkrati pa krepijo medsebojno povezanost kolektiva in splošno zadovoljstvo, kar se pozitivno odraža na zaposlenih in njihovi kakovosti opravljanja dela.

Zaključek

Inkluzija je torej namenjena vsem otrokom vključenim v proces vzgoje in izobraževanja in v predšolskem obdobju je pri zagotavljanju le te najpomembnejša oseba vzgojitelj. Vzgojitelji predšolskih otrok v Sloveniji so po izsledkih raziskav načeloma naklonjeni inkluziji a na njihovo doživljanje le te močno vplivajo njihova osebna stališča in znanje ter kompetence pridobljene tekom izobraževanja in kasneje v praksi. Vzgojitelji se pogosto ne čutijo dovolj kompetentne za delo z otroki s posebnimi potrebami, pri čemer pa jim lahko znatno pomaga tudi vrtec v katerem so zaposleni. V vrtcu Tržič za uspešno izvajanje inkluzije na strokovnem področju vzgojiteljem nudi veliko oporo specialna pedagoginja ter razbremenjevanje stresa in zagotavljanje dobrega počutja z vključevanje v aktivnosti v okviru Promocije zdravja na delovnem mestu. V nadaljnje bi bilo smiselno razmisliti o tem, kako vključiti več vsebin inkluzivne pedagogike v proces študija in na ta način okrepiti zaupanje strokovnih delavcev v lastne sposobnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika (Skriti kurikulum)*, 2, 128 – 139.
- Cenčič, M. in Simčič, B. (2014). Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2), str. 29—42
- De Boer, A., Jan Pijl, S. in Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), str. 331—353
- Gašič-Pavišič, S. in Gutvajn, N. (2011). Professional Preparation of Preschool and School Teachers for work in Inclusive Education. V: Gutvajn, N. in Đerić, I. (ur.). *Inclusion in kindergarten and primary school*. Beograd: Inštitut za pedagoška izraživanja.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 44—59.
- Kavkler, M. (2015). Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Delo. Dostopno na: [Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo \(delo.si\)](http://inkluzija.ni.le.za.otroke.s.posebnimi.potrebami.Pri.nas.vsi.neradi.hodijo.v.šolo.(delo.si))
- Kogovšek, D., Ozbič, M., Košir, S. (2009). Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, letnik 60 = 126, številka 1, str. 392-409.
- Kosmač, L. (2020). Opolnomočenje strokovnih delavcev za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Prispevek na konferenci Podpora strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju pri vključevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: ZRSŠ.
- Mohamed, A. H. H. in Emam, M. M. (2011). Preschool and Primary schools teachers' attitudes toward Inclusive Education in Egypt: The Role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 19, str. 976—985
- Milčinović, M. (2014). Avtonomija vzgojitelja. *Vzgojiteljica: Kurikul vrtca – včeraj, danes, jutri*, marec 2014, izredna številka, 66—67.
- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What we know and where we go from here. *Topics. Early Childhood Special Education* 20, str. 20—27

- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja), str. 36—51
- Štemberger, T. in Pogorevc Merčnik, J. (2015). Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko polje* XXVI, 1-2, str. 11—22
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

INTEGRACIJA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Prispevek govori o konkretni izkušnji vzgojiteljice s skupino predšolskih otrok in integraciji otroka s posebnimi potrebami. Skozi celotno šolsko leto otroku niso dodelili dodatne strokovne pomoči, niti izoblikovali individualiziranega programa. Dodeljen mu je bil šele ob koncu šolskega leta. Vzgojiteljica se zaveda pomembnosti predšolskega obdobja z vidika »občutljivih« obdobji otroka, za spontano (izkustveno) učenje skozi igro, saj ob tem otrok najbolj napreduje v procesu individualnega razvoja ter posameznih šibkejših področij. Glede na raznolikost otrok v skupini se je vzgojiteljica posluževala različnih pristopov in dejavnosti z otroki. Znotraj skupine je izvajala Brain Gym vaje, otroško jogo, elemente konvergentne pedagogike in vodene vizualizacije. Kljub velikim razlikam med otroki: otrok s posebnimi potrebami, vedenjsko zahtevnejši posamezniki ter ostali otroci v skupini, je vzgojiteljica skrbela za pozitivno samopodobo posameznika z namenom, da vsak posameznik najde svoje mesto v skupini z drugimi otroki in razvije svoja močna področja.

Ključne besede: otrok s posebnimi potrebami, vrtec, integracija, metoda in oblika dela z otrokom, močna področja otroka, razvojno-procesni pristopi

INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: The article is about the concrete experience of a kindergarten educator with a group of preschool children and the integration of a child with special needs into it. Throughout the school year, the child was not provided with additional professional assistance, nor was an individualized program designed. The needed help was assigned to him only at the end of the school year. The educator was aware of the importance of the preschool period from the point of view of "sensitive" periods of the child, for spontaneous (experiential) learning through play, as the child makes the most progress in the process of individual development and in the individual weaker areas. Due to the diversity of the children in the group, the educator used different approaches and activities with the children. Within the group, she performed so-called Brain Gym exercises, children's yoga, elements of convergent pedagogy, and guided visualizations. Despite the great differences between children: children with special needs, belonging to behaviorally demanding individuals, and other children in the group, the educator took care of the positive self-image of the individual in order that each individual would find his place in the group with other children and develop their strengths.

Key words: children with special needs, kindergarten, integration, method and form of working with children, strong areas of child, developmental process approaches.

1 Teoretični uvod

Integracija je proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev, načinov dela z njimi ter odnosov medsebojnega sprejetja in spoštovanja (Opara, 2005). »Ideja integracije je nastala pred dobrimi 40 leti kot rezultat novih spoznanj in vrednot. Velik zagon je dobila leta 1975 z Deklaracijo OZN o pravicah prizadetih in prerasla v pravo gibanje. Številne konference po svetu so bile usmerjene v to, da prizadetih ni več mogoče izključevati in nameščati v odmaknjena območja, temveč jih je potrebno enakopravno vključevati v okolje« (Opara, 2005, str. 17).

Različnost med ljudmi nas v vseh pogledih bogati. V Kurikulumu za vrtce (1999) si lahko specifično opredelimo raznolikost med otroki, ki so znotraj matične skupine. Naloga strokovnih delavcev v vrtcu je uresničevanje načel enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki. Strokovni delavec si prizadeva za zagotavljanje enakovrednih pogojev za vse otroke, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem, ter upošteva posameznikove razlike v razvoju predšolskega obdobja. Ob tem je zelo pomembno poudariti integracijo otrok s posebnimi potrebami v oddelke vrtca.

Zakon o vrtcih (2005) navaja šest skupin otrok s posebnimi potrebami: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe predšolske vzgoje. Zavedati se moramo, da tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v vrtcu potrebujejo svojevrsten pristop, podporo in pomoč. Z omenjenimi dejanji lahko preprečimo ali vsaj omilimo nadaljnji razvoj njihovih težav. Želimo si, da bi v vzgojno-izobraževalnem sistemu uspešneje kot do zdaj uresničevali načelo inkluzije. Potrebno je okrepiti delo vrtcev in šol (vzgojiteljev, učiteljev, svetovalne službe), tako da bo vsem otrokom, ki potrebujejo pomoč in podporo, le-ta zagotovljena v integriranem pedagoškem

prostoru, torej vključena v redne pedagoške in vzgojne dejavnosti (Bela knjiga, 2011).

2 Integracija otroka s posebnimi potrebami v skupino otrok – primer iz prakse

Otrok, ki bo v nadaljevanju predstavljen, na začetku šolskega leta še ni imel dodeljene odločbe o dodatni strokovni pomoči in individualiziranega programa. Vodstvo in vzgojiteljica pa so vedeli, da otrok izstopa v svojem vedenju znotraj skupine in v interakciji med vrstniki. Odločba mu je bila dodeljena konec šolskega leta, opredeljen je bil kot otrok s posebnimi potrebami, t. i. ADHD. V nadaljevanju ga vzgojiteljica omenja kot otroka s posebnimi potrebami. Skupina, v katero je bil vključen omenjeni otrok, je bila vedenjsko že v osnovi zahtevnejša. K zahtevnosti skupine je pripomoglo več dejavnikov: oblikovanje skupine otrok iz več različnih skupin, vedenjsko zahtevnejši posamezniki ter otrok s posebnimi potrebami, ki še ni imel odločbe ter ustrezne dodatne strokovne pomoči. Pred začetkom dela z imenovano skupino je bilo potrebno razmisliti o lastnem pristopu in odnosu do celotne skupine ter do posameznih otrok. Vodenje skupine, ki zahteva toliko svojevrstnih pristopov, predstavlja izziv, za vzgojiteljico pa veliko dodatnega znanja, načrtovanja ter sprotnega izobraževanja. Predšolska skupina otrok, v katero je bil otrok s posebnimi potrebami (ADHD) vključen, se je predhodno seznanila in odkrito pogovorila o posebnostih ter odstopanjih omenjenega otroka. Otrokom so bile podane informacije o drugačnosti, različnosti otroka v skupini ter o njegovih vedenjskih odstopanjih. Otroci so dobili razlago o delovanju otroka in smiselno celoto, na ta način smo se izognili etiketiranju otroka s posebnimi potrebami med vrstniki.

3 Pristopi k otroku s posebnimi potrebami (ADHD) in dejavnosti znotraj skupine

V skupino, ki je v celoti potrebovala svojevrsten pristop, je bilo vključenih 24 otrok. Med letom je bilo izvajanje individualnega dela z otroki oteženo. Normativa o znižanem številu otrok in dodatne strokovne pomoči ni bilo, saj je omenjeni otrok odločbo dobil ob koncu šolskega leta. V vzgojno-izobraževalnem procesu se je največkrat pojavljala oblika dela z otroki: skupna, skupinska in v parih.

3.1 Temeljna dnevna rutina

Ob začetku šolskega leta smo postavili temeljno dnevno rutino. Skozi kronološki slikovni prikaz dejavnosti v jutranjem krogu smo vsak dan napovedali potek dejavnosti. Otroci so bili seznanjeni z dnevnim kronološkim dogajanjem znotraj skupine, prav tako pa tudi z dejavnostmi, ki se bodo izvajale. Z napovedjo dejavnosti čez dan smo omilili večje vedenjske težave. Poleg napovedi dnevne dejavnosti smo se v jutranjem krogu igrali socialne igre, ki sva jih izbirali glede na priljubljenost med otroki ter utrjevanje določenih socialnih veščin. Otrok s posebnimi potrebami je imel nižjo koncentracijo, ki se je kazala tako pri prosti igri kot tudi pri vodenih dejavnostih. V jutranjem krogu je redko uspel »zdržati« celoten jutranji krog (jutranji pozdrav, preštevanje prisotnih otrok, socialno igro ter napoved dejavnosti). V času dejavnosti jutranjega kroga se je otrok ADHD zamotil z blazinicami, polnjenimi z zrnom, moko, peščeno uro ali pa se je sprehodil po igralnici. Nanj je velikokrat blagodejno vplival tudi objem ali pa le dotik roke vzgojitelja. Vedno pa je rad sodeloval pri socialnih igrah, prepevanju pesmic, pri gibalnih izrekah in gibalnih dejavnostih (otroška joga, Brain gym vaje, gibalna minutka ipd.).

3.2 Dejavnost: Semafor primerne vedenja

Zaradi večkratnih posameznikovih vedenjskih odstopanj in odstopanj otroka s posebnimi potrebami je v skupini velikokrat prišlo do konfliktov. Določeni 5–6 let stari otroci so bili predhodno že vajeni dogovarjanja med vrstniki, bodisi za igračo, igro, potek ali pravila igre, določeni otroci pa so se s tem srečevali prvič. Osvajali smo osnove primerne medsebojnega vedenja ter skrb za dobro počutje med otroki. Vzgojiteljici sva želeli, da so otroci med sabo empatični. Redno smo uporabljali besedne zveze: to mi ni všeč; kaj lahko naredim, da se boš bolje počutil; oprsti, res mi je žal; kako ti lahko pomagam pri težavi. Zelo dosledno smo morali postaviti mejo pregovarjanja z otroki, saj so bili določeni otroci, ki so vedenjsko izstopali (med njimi tudi ADHD otrok), v besednem pregovarjanju do otrok ali do vzgojiteljic zelo močni. Juul (2021) pravi: »Za strukturo moči sta nujna red in disciplina, zato so potrebne meje! Le-te krotijo telesne, duševne in čustvene težnje otrok. Sistem je odrasle zapeljal v trditev, da so nekatere meje za otroke zdrave in koristne« (str. 24).

V skupini smo oblikovali semafor primerne vedenja. Izdelala sem semafor, ki je vseboval tri kroge kot prometni znak – semafor na cesti, rdeči, rumeni in zeleni krog. Pomen krogov je opisan spodaj.

- Zelena – otrokovo vedenje je primerno in sprejemljivo.

- Rumena – otrokovo vedenje je delno sprejemljivo in je potrebno, da se otrok tega zaveda in prične opazovati svoje vedenje do vrstnikov. Uporabi osvojene besedne zveze, se zaveda empatije do vrstnika.

- Rdeča – otrokovo vedenje je nesprejemljivo in se mora takoj ustaviti v delovanju neprimerne vedenja. V kolikor otrok ni zmožen samouravnava svojega vedenja, zraven pristopi vzgojiteljica; če pa se otrok ni zmožen dogovoriti sam ali s pomočjo vzgojiteljice, se ga odstrani iz igre. Po umiritvi otroka sledi pogovor o njegovem vedenju. V primeru hudega odziva otroka se ga odstrani od ostalih otrok.

Na omenjene kroge so lahko otroci pritrtili svoje ime, in sicer z lesenimi ščipalkami. Sprva sva vzgojiteljici nadzorovali potek označevanja na semaforju, kasneje pa so otroci to počeli sami. Primer: kadar se je otrok v skupini obnašal neprimerno, smo ga opozorili, da njegovo vedenje ni ustrezno in je moral prestaviti ščipalko s svojim imenom iz zelenega na rumeni krog. V primeru, da se je vedenje izboljšalo, je lahko ščipalko prestavil na zeleno, v kolikor pa se je neprimerno vedenje stopnjevalo, je z otrokom sledil pogovor in posledično umik iz igre z drugimi otroki. Ščipalko se je prestavilo na rdeči krog.

Na otroka s posebnimi potrebami je semafor primerne vedenja zelo dobro vplival, saj se je zelo trudil, da bi bila njegova ščipalka na zelenem krogu. Trudil se je nadzorovati svoje vedenje. Veliko mu je pomenila osebna pohvala ter pohvala staršem ob koncu dneva. Tudi starši so opazili njegov trud in podoben pristop uporabili doma. Pri otroku s posebnimi potrebami, t. i. ADHD, se je za dobro izkazala tudi uporaba besednih zvez.

Vzgojiteljici sva ob neprimernem vedenju otrok izhajali iz dolžnosti vzgojitelja in dolžnosti otroka, ki jih navajata Juhant in Levč (2011). Dolžnosti staršev, vzgojiteljev, učiteljev so, da:

- vzgajamo otroke s pravili, prepovedmi in navodili,
- spremljamo otrokov razvoj,
- otroke vzgajamo ob priložnosti, problemski situaciji (izkustveno učenje) in ne takrat, ko imamo čas in voljo,
- vzgajamo otroke, da jim pomagamo, ne da naredimo namesto njih, jim pomagamo organizirati stvari ter jih nadziramo,
- v otroku prepoznamo močna in šibka področja,
- naučimo otroke, da svoje probleme rešujejo sami,
- otroke pripravimo na prihodnost, ne na preteklost in na sedanjost; ključne besede teh priprav so osebna odgovornost, delovne navade, vrednote in večšine.

Otrokova dolžnost je, da:

- preko igre, vaje in dela uri svoje spretnosti in sposobnosti,
- dnevno opravlja vse družinske zadolžitve,
- se s pomočjo staršev, vzgojiteljev, učiteljev nauči probleme reševati sam.

3.3 Redno sodelovanje s starši otrok

O delovanju otrok v skupini ter o najinih pristopih do reševanja konfliktov med vrstniki so bili obveščeni tudi starši. Vzgojiteljici sva imeli za starše vedenjsko zahtevnejših otrok oblikovane roke srečanj. Na srečanjih sva staršem predstavili delovanje in napredek otroka v skupini, starši pa so nama poročali o delovanju otroka doma. Nekateri starši so zelo dobro sodelovali, bili odzivni na najina priporočila, strokovno literaturo, nekateri pa manj oziroma sploh ne. Tisti starši, ki so sodelovali z vzgojiteljicama ter tudi vodstvom, so opazili, da se vedenjsko in čustveno stanje otroka izboljšuje. Napredovali smo po majhnih korakih, a rezultat je bil viden. Nad napredkom sva bili zadovoljni tudi vzgojiteljici. Pohvaliva pa tudi sodelovanje staršev otroka s posebnimi potrebami, ker meniva, da je bilo to ključno pri napredku otroka. Otroka so starši vpisali v tečaj dveh različnih individualnih športov, kjer je imel otrok v ospredju izziv s samim seboj ter ne v sodelovanju z drugimi. »Otroci, ki izstopajo v družbi in je njihovo obnašanje opazno, t. i. živahnejši otroci. Zanje so primerni individualni športi, kjer se bojujejo z naravnimi silami (smučarski skoki, kolesarjenje, veslanje po divjih vodah, plezanje, tek). V omenjenih športih ti otroci potrebujejo samonadzor. Če se ne držijo zahtevnege, jih kaznuje zakon fizike.« (Juhant in Levč, 2011, str.80)

3.4 Dejavnost: Izražanje telesa ob glasbi (ITG)

Otrok se lahko preko lastnega telesa v gibu svobodno izraža in ob tem sprosti svojo napetost do sebe in okolja. Telesni izraz ob glasbi spodbuja naše čute in s tem omogoča spoznavanje sveta in razvijanje abstraktnega mišljenja. Pri razvoju telesne sheme je odločilna ureditev dejavnikov: poznavanje lastnega telesa in orientacija v prostoru ter času. Prostor si otrok omeji sam glede na tri nivoje: nižji, srednji in višji. Čas pa mu omejimo z dolžino trajanja instrumentalne glasbe, ki v otroku privabi

zgodbo, vsebino njegovega izražanja ter jih poistoveti z njegovimi trenutnimi čustvi, počutjem. Po koncu plesno-gibalne dejavnosti lahko otrok, če želi, podeli svojo zgodbo doživljanja v glasbi, svojo lastno abstraktno mišljenje. Ni pravilnega in ni napačnega razmišljanja oziroma telesnega izražanja. Vse je sprejemljivo in med večkratnimi ponovitvami otrok tvori bogate vsebinske sklope, ki tvorijo smiselno celoto, morda zgodbo. Vsebino lahko otrok poustvari s pomočjo različnih likovnih tehnik, ni pa obvezno. Povzeto po Wambach (1999) so vaje izraza telesa ob glasbi (ITG) osnova telesne, moralne, kulturne, estetske in jezikovne vzgoje otroka. Mentalno in čustveno življenje otroka je tesno povezano z njegovim telesnim razvojem. Vaje telesnega izraza v glasbi otroku pomagajo, da postopno razvije svojo telesno shemo, to je uravnovešeno reševanje konfliktov med njegovim jazom in zunanjim svetom. Posledice slabo razvite telesne sheme so: težave v zaznavanju in strukturiranju časa in prostora, težave telesne koordinacije, nezaupanje in agresivnost v odnosu do drugega.

Otrok s posebnimi potrebami je bil zelo navdušen nad vsemi gibalnimi dejavnostmi. V njih se je sprostil, užival. Pri ITG-ju je zelo rad sodeloval, ampak pri pripovedovanju doživljanja ob glasbi ni želel sodelovati, oziroma če že, je ponovil vsebino doživetega otroka, ki je pripovedoval pred njim. Ob zaključni uvodni motivaciji izražanja telesa so bili otroci ob glasbi v nadaljevanju pri vodeni dejavnosti bolj zbrani, njihova koncentracija pa je bila daljša. Enako velja tudi za otroka s posebnimi potrebami, a vendar je bila dolžina koncentracije vseeno nižja od pričakovanega.

Zaključek

Menim, da so otroci s posebnimi potrebami s strani strokovnih delavk zelo dobro sprejeti in vključeni v vzgojno-izobraževalni proces ter življenje v vrtcu. Vsaka vzgojiteljica se s svojim znanjem in predhodnimi izkušnjami po svojih najboljših močeh trudi vključevati otroka s posebnimi potrebami ter krepiti njegova šibkejša področja. Velikokrat se pokaže primanjkljaj znanja in izkušenj vzgojiteljice, saj so lahko posebne potrebe posameznega otroka zelo svojevrstne. Z opisanimi dejavnostmi sem pri otroku s posebnimi potrebami, t. i. ADHD, v večini dosegala zastavljene cilje. Otrok je bil kljub njegovim vedenjskim odstopanjem v skupini in med otroki dobro sprejet in zaželen. Deležen je bil empatije ter medsebojne pomoči sovrstnikov, zanj je bilo to precej težje. Gibalno področje je bilo njegovo zelo močno področje, kar sem izkoristila za uvodno motivacijo pri dnevni dejavnosti ter pri prehodih na nove dejavnosti. Plesno-gibalne dejavnosti so mu pomagale, da se je pred začetkom dnevne načrtovane aktivnosti sprostil, njegova pozornost pa je bila nekoliko daljša.

Pomembno se mi zdi tudi sodelovanje med vodstvom vrtca, vzgojiteljico, strokovno ustrezno izobraženim pedagogom in starši. Le tako lahko s skupnimi močmi ter z majhnimi koraki naredimo napredek v razvoju otroka. Napredek otroka na določenem področju, kjer ima primanjkljaj, pa je največja zmaga in zadovoljstvo vsakega vzgojitelja.

Literatura

- Juhant, M. in Levč, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali neahajte se ukvarjati z otrokovimi pravicami! Ljubljana: Primitus.
- Juul, J. (2021). Kompetenten otrok. Radovljica: Založba Didakta.
- Krek, J. in Metljak M. (ur). (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (31. 12. 2021).
- Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- Založnik, B. (2006). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa.
- Zakon o vrtcih (2005). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=2005100&stevilka=4349#8.%20%C4%8Dlen> (31. 12. 2021).
- Wambach, M. in Wambach, B. (1999). Drugačna šola: konvergentna pedagogika v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.

OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IZ SOCIALNO ŠIBKEGA OKOLJA

Povzetek: V vrtcu se strokovni delavci trudimo, da vsem vključenim otrokom omogočimo raziskovanje in pripravimo izzive, preko katerih jih spodbujamo k lastni aktivnosti in razvijanju svojih potencialov. S tem napredujejo na vseh področjih razvoja in spoznavajo svet. Manj preprosto pa postane, ko opazimo, da otrok na več področjih razvoja odstopa od vrstnikov in potrebuje dodatne spodbude. V oddelku otrok, starih 2-3 leta, je deček, pri katerem sva s sodelavko že med uvajanjem v preteklem šolskem letu opazili, da je drugačen od ostalih otrok in bo najverjetneje potreboval dodatno pomoč, da bo lahko napredoval, razvijal svoje potenciale in čim bolj sledil mejnikom razvoja. V prispevku bom predstavila, kako je potekalo uvajalno obdobje in kakšna so bila najina prva opažanja odstopanj v dečkovem razvoju. Obe sva bili mnenja, da otrok potrebuje ustrezno strokovno pomoč, saj so se primanjkljaji kazali na več področjih razvoja. Sami se nisva počutili dovolj kompetentni, da bi mu lahko nudili zadostne ustrezne spodbude, poleg tega naju je obkrožalo še trinajst ostalih otrok, ki so prav tako potrebovali najino pozornost. Zaradi najine vztrajnosti, pa tudi iz razloga, da otrok prihaja iz družine, v kateri je mati oseba s posebnimi potrebami, oba sorojenca pa sta bila že v vrtcu deležna dodatne strokovne pomoči, smo zelo hitro pričeli sodelovati s strokovno službo. Z namenom, da bo čim prej usmerjen in mu bo nudena ustrezna strokovna pomoč. Kljub zavedanju, da je sodelovanje s starši izjemnega pomena, ko gre za prepoznavanje drugačnosti pri otroku, pa je le to v tem primeru oteženo, saj gre za disfunkcionalno družino, kar bo prav tako predstavljeno v prispevku.

Ključne besede: vrtec, otrok s posebnimi potrebami, prepoznavanje drugačnosti, sodelovanje s strokovno službo, sodelovanje s starši.

SPECIAL NEEDS CHILD FROM SOCIALLY POOR ENVIRONMENT

Abstract: Educational workers in kindergarten always try to offer equal possibilities to each child involved in educational process. We always try to encourage children to explore the world through play by offering them different activities and challenges. That helps them grow and evolve their own potentials in all areas of child development. It gets difficult when we notice a child who requires special attention and specific necessities other children do not. In this article I am going to represent how transitional period went through and how we started to notice that the child wasn't reaching the stages of child development for his age. My colleague and I alone didn't feel competent enough to offer him right encouragement, and after all, we needed to take care of 13 other children, that needed our attention as well. Due to our persistence, and also because child comes from a family where both, mother and siblings have special needs, we started cooperating with special education staff. Our goal was to get status and individualized education program for this child as soon as possible, for purpose of offering benefits and assistance for the child's well-being and growth. Cooperating with child's parents was a bit of a challenge itself. It is difficult to talk about late development and special needs to any parent especially if they have special needs themselves. In this case we were dealing with a dysfunctional family which is also mentioned and explained in the article.

Key words: kindergarten, special needs child, recognizing different behaviour, collaborating with special education staff, cooperating with parents.

Uvod

Vključitev v vrtec je za otroka velika sprememba v njegovem življenju. Preden prestopi vrata neznane okolja, je v varstvu oseb, ob katerih se počuti varno. Ko pa se znajde v družbi neznanih ljudi in ga obkroža veliko motečih dejavnikov, s katerimi se prvič srečuje, je to lahko zanj zelo naporno, včasih tudi stresno. Vsak otrok ob vključitvi v vrtec svojo stisko odraža drugače. Nekateri potrebujejo manj pozornosti in tesnega stika z vzgojiteljem, se hitro sami zamotijo in jih novo okolje ne vznemirja preveč, spet drugi pa zahtevajo veliko našega časa in energije, kar zna biti naporno za celotno skupino. Tudi v primeru, ko se na uvajalno obdobje dobro pripravimo in si zastavimo določene cilje, se uvajanje lahko raztegne na več mesecev. Tako je bilo tudi preteklo šolsko leto, ko sem v oddelek novincev dobila 18 mesečnega dečka, pri katerem sva s sodelavko kmalu po začetku uvajanja opazili odstopanja od vrstnikov.

Opazanja pri vključevanju otroka v vrtec

Deček je tretji otrok v družini. Njegova sorojenca sta bila deležna dodatne strokovne pomoči v vrtcu, tudi sam je voden v razvojni ambulanti. V naslednjih mesecih se je izkazalo, da bo potreboval dodatno pomoč vzgojitelja za izvajanje DSP. Na samem začetku je pri uvajanju dečka sicer dobro kazalo – bil je radoveden, raziskoval je prostor in igrače. Mamici ni posvečal veliko pozornosti. Zadeva pa

se je popolnoma spremenila, ko je ostal sam. Takrat so se začeli kazati prvi znaki, da je drugačen od ostalih otrok. Bil je neotolažljiv, po več ur skupaj je histerično kričal, solze oziroma jok s solzami sva opazili le izjemoma. Nič ni pomagalo, ne tolažba ne preusmeritev pozornosti. Poizkusili sva z vsemi metodami, kar sva jih premogli – nošenje, »crkljanje«, petje, prigovarjanje, igranje flavte, uporaba ročne lutke in še druge. Še najbolj se je zamotil z lovljenjem milnih mehurčkov, a le za kratek čas, saj ga je vznemirjala prisotnost ostalih otrok, ki so se mu pri tem pridružili. Opazili sva, da se ne zna stisniti v objem – kot da mu je telesni stik tuj, nenavaden. Avtomatsko sva mu začeli posvečati več pozornosti na tem področju, saj sva želeli, da bi se v vrtcu počutil varno, da bi znal poiskati tolažbo. Pogosto sva ga vzeli v naročje in ga »učili« objema. Pri tem in tudi v ostalih situacijah, ko se ni zmožal pomiriti, sva mu peli pesem Veter, vetrič, ob kateri se je nekoliko umiril.

Načrtovanje dela v oddelku

Ker sva s sodelavko želeli, da otrok začuti socialno pripadnost in usvoji dnevno rutino, predvsem pa občuti varnost, sva prednost dali ciljem na teh področjih. Pri dejavnostih ni želel sodelovati, zato ga k sodelovanju nisva silili. Važno nama je bilo, da bi deček vstopil v igralnico brez kričanja, da bi se znal stisniti in potolažiti, brez kričanja sedeti pri obroku ter v garderobi, ko smo se odpravljali na sprehod ali se vrnili v vrtec. V uvajalnem času je kazal več odstopanj v primerjavi z vrstniki. Ni se odzval na svoje ime in ni prišel k nama, ko sva ga poklicali. Verbalno se ni izražal, uporabljal ni niti zlogov. Bil je neroden, okoren, fina motorika ni bila razvita. Histerično kričanje je spremljalo fizično spravljanje na ostale otroke ali samopoškodbe (udarjanje z glavo ob tla, kadar se je razburil). Ob vstopu v vrtec kljub starosti ni znal jesti (žvečiti) goste hrane. Po pogovoru z mamico sem izvedela, da se deček še doji (3-4 krat dnevno), poleg dojenja pa mu ponuja malčkom neprimerno hrano, na primer puding, smoki ... Sprejeli sva naslednji izziv – dečku približati uživanje goste hrane, ga naučiti jesti. Težave s hranjenjem so potekale več mesecev. Potrebno je bilo veliko vztrajnosti in taktike, da je počasi začel okušati različne jedi. Vsakič, ko je pojedel obrok ali vsaj del njega, sva občutili zadovoljstvo. Ko so minili najtežji dnevi, se je kričanje pojavljalo v času dnevne rutine, še posebej ob prehodih (od igre in nege k obroku, od obroka k počitku, pri odhodu na prosto in vrnitvi v vrtec). Obdobje kričanja je trajalo do meseca februarja. V tem času sva uspeli ugotoviti, da deček nujno potrebuje meje, saj jih doma ni deležen. Ker je njegovo vedenje tako moteče, mu starši vedno ustrezajo. Mati je tudi povedala, da živijo v večstanovanjski hiši in se zaradi drugih stanovalcev skušajo izogniti njegovemu kričanju. Tako otrok vedno doseže tisto, kar želi.

Dečkov napredek

Na zastavljenih ciljnih sva delali ves čas. V uvajalni tematski sklop sva že tako vključili veliko usvajanja rutine, postavljanja pravil, razumevanja in upoštevanja navodil, navajanja na novo okolje. Kljub temu, da so naju potrebovali vsi otroci, sva njemu avtomatično dajali več pozornosti iz dveh razlogov. Ker sva ocenili, da je vrtec zanj edino spodbudno okolje, kjer je deležen spodbud in optimalnih pogojev za razvoj in ker je sam s svojim vedenjem zahteval veliko pozornosti, tako najine kot od ostalih otrok. Na polovici šolskega leta sva s sodelavko naredili evalvacijo dečkovega napredka. V primerjavi z njegovimi sposobnostmi v začetku šolskega leta ni bilo bistvenih sprememb. Še vedno je bil razdražljiv, ni se znal pomiriti. Vznemirila ga je vsaka sprememba, hrup, moteči dejavniki. Neugodje je še vedno izražal s histeričnim kričanjem. Vendar je bilo tega občutno manj. Navodil še vedno ni razumel, kljub temu, da so se nanašala predvsem na dnevno rutino: pridi sem, počakaj, usedi se ... Se je pa odzval na svoje ime in ob tem vzpostavil očesni stik. Pri hranjenju je bil še vedno nesamos-tojen, pogosto je hrano odklanjal. Še vedno sva vlagali veliko truda v to, da je zaužil vsaj nekaj hrane. Ugotovili sva, da je v primeru, ko je bila na jedilniku po kosilu sladica, le to samostojno pojedel, medtem ko je hrano, ki sva mu jo ponujali, v celoti zavrnil. Sladico sva zato odlagali pred igralnico, da je ni videl. Vodene dejavnosti ga še vedno niso zanimale, nezainteresiranost je odražal s kričanjem. Tudi pri razvoju motorike ni bilo napredka. Žlice ni znal držati, iz lončka je polival. Na govornem področju je bil rahel napredek, deček je začel tvoriti zloge in uporabljati samoglasnike. Telesni stik z nama je navezal pogosteje. Ko sva ga vzeli v naročje in ga objeli, je naslonil glavo in videti je bilo, da mu nežnost godi. Še vedno pa ni vzpostavil socialnega stika s sovrstniki, ni se vključil v skupino.

Sodelovanje s strokovno službo in starši

Ker sva že od prej na grobo poznali ozadje družine, sva kmalu po začetku uvajanja k opazovanju otrokovega vedenja povabili svetovalno delavko in vzgojiteljico za DSP. Odstopanj od vrstnikov je bilo opaziti vsak dan več in pomembno nama je bilo, da deček čim prej dobi ustrezno strokovno

pomoč ob rednem delu z njim v oddelku. Sodelovanje s svetovalno službo je bilo ves čas korektno in zelo dobrodošlo, saj sva se zavedali, da nimava dovolj strokovnega znanja za ustrezno pomoč in da je prava pot sodelovanje s strokovno službo in starši. Pri tem se je pojavila nova ovira. Deček namreč prihaja iz disfunkcionalne družine. Mati je prav tako oseba s posebnimi potrebami, skrbništvo nad njo izvaja CSD. Doma nimajo vzpostavljenega reda, rutine, otroci nimajo omejitev. Kljub temu, da je mati skrbna pri negi (otrok ima čista oblačila, vedno prinese plenice, poslušna najine nasvete), pa se o razvoju in napredku otroka z njo ni možno pogovarjati, saj ne razume njegovih potreb in primanjkljajev. Komunikacija svetovalna služba/izvajalec DSP/vzgojitelj/starši zato poteka preko CSD-ja.

Ovire pri uresničevanju ciljev

Uresničevanje ciljev je bilo pogojeno tudi s trenutno situacijo v državi. Zaprtje vrtca nama je situacijo precej otežilo. Po daljši odsotnosti dečka smo potrebovali več tednov, da smo se vrnili v stanje, kakršno je bilo pred zaprtjem. Kljub vsem motečim dejavnikom sva vztrajali in ob koncu šolskega leta se je pri dečku pokazal napredek, ki sva se ga trudili doseči. Razumel je preprosta navodila (pridi sem, počakaj ...). Pri hranjenju je postal samostojen. Sicer je še vedno odklanjal določeno hrano, a nama je bil cilj, da vsaj nekaj toplega poje. Pri obroku je pravilno držal žlico, samostojno je pil iz lončka. Pri dejavnostih še vedno ni želel sodelovati, sva pa opazili, da se že sam zaigra. Na področju gibanja sva opazili, da je manj neroden, pri plezanju na igrala nima več strahu. Zmogel je tudi podrgniti dlan ob dlan pri umivanju. Prisotnost ostalih otrok ga ni več motila. Začel je ponavljati posamezne besede za nama. Sam je izrazil željo po »crkljanju«, sam je prišel v naročje ali pa priteknel v objem, ko sva mu to nakazali. Še vedno pa so ga spremembe razdražile (npr. nadomeščanje kadra, mešanje skupin med počitnicami). Napredka sva bili zelo veseli in ker sva otroka poznali, se nama je zdelo dobro, da gre s skupino naprej v novo šolsko leto, kar sva predlagali svetovalni delavki.

Novo šolsko leto, novi izzivi

Začelo se je novo šolsko leto in deček je na najino željo ostal v skupini otrok, s katerimi se je vključil v vrtec. Kljub temu, da je moja sodelavka odšla na porodniški dopust in smo v oddelek dobili novo osebo, to ni bistveno vplivalo na počutje otrok v skupini. Tudi deček je dobro sprejel spremembo, kar je bil dober pokazatelj, da napreduje na področju socializacije. Ob koncu uvajalnega obdobja sva s sodelavko naredili evalvacijo in opazili napredek pri naslednjih stvareh: sam poišče omarico s svojim simbolom, vzame copate (ko je pri volji), podrgne dlani pri umivanju, brisačo odvrže v koš (rok še ne obriše). Z vztrajnostjo zdaj doseževa, da kljub sladici poje del toplega obroka. Vključuje se med vrstnike, se z njimi zaigra, opazuje simbolno igro (domina je telefon, na koncu reče »čau«). Zelo rad ima individualno igro (npr. prelaganje gumbov iz ene posode v drugo), njegova motivacija je dolgotrajna. Še vedno pa ga vznemiri prisotnost otrok, ki se želijo pridružiti njegovi igri. Opažava pojav smiselnih besed, veliko je ponavljanja, razume pomen določenih besed, sicer ima še vedno skop besedni zaklad. V konflikte z vrstniki ne prihaja več tako pogosto. Napredek je viden tudi na gibalnem področju (sam spleza na igralo in z njega, pleza na koticke v igralnici). V igralnico pride dobre volje, brez borbe med vrati igralnice. Razume navodilo, da nečesa ne dovoliva (prej odneha in ne vztraja s kričanjem), sicer še vedno doživlja burne reakcije ob postavljanju meja. Razume osnovna navodila (dnevna rutina), ne razume pa še pomena vzrok/posledica. Vsak še tako majhen korak k dečkovemu napredku naju razveseli in nama daje potrditev, da delava prav.

Zaključek

Otrok prihaja iz disfunkcionalne družine, kar se je in se še vedno odraža v njegovem vedenju, vendar bistveno manj. S pravili in mejami se je prvič srečal v vrtcu. To je bilo tako zanj kot za naju obdobje polno stresa in občutka nemoči. Pa vendar sva si zadali cilj, da dečka kljub njegovi drugačnosti uspešno vključiva v okolje, v katerem preživi tretjino svojega dneva. To, kar je za večino otrok njegove starosti samoumevno (da po letu in pol pride v igralnico brez upiranja in steče v objem osebe, ki ga je sprejela, da počaka pri mizi, da na sprehodu ne spusti vrvice in upošteva osnovna navodila), je zanj velik napredek. Sprejeti moramo, da se v vsakdanjosti srečujemo z drugačnostjo. In bistveno je, da otroka upoštevamo takšnega, kot je. Z njegovo osebnostjo, okusom, željami, sposobnostmi in prihodnostjo, ki je pred njim (Restoux, 2010). Hkrati pa naredimo vse, da bi bila njegova prihodnost čim bolj svetla. V tej smeri bova še naprej načrtovali in stremeli k temu, da se bo deček čim bolj uspešno vključeval v socialno okolje, v katerem živi.

Literatura

Restoux, P. (2010). Življenje z drugačnim otrokom. Radovljica: Didakta.

INKLUZIJA GIBALNO OVIRANEGA OTROKA OD VRTCA DO ŠOLE

Povzetek: Veliko družin, ki imajo otroke vpisane v vrtec, se spoprijema z zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami. Strokovni delavci so postavljeni v vlogo, ko morajo staršem na ustrezen način podati mnenje o otrokovem razvoju in morebitnem odstopanju od razvojnih mejnikov. Vedno pa morajo strokovni delavci v primerih, ko gre za podajanje najtežjih informacij staršem, biti tudi pozitivno naravnani. Prav tako morajo počakati na odziv staršev in jim ponuditi vso podporo. Pomanjkljiva, slaba in neposredna komunikacija med strokovnim delavcem in starši lahko pripelje do povečanja stresa, kar lahko oteži nadaljnje delo z otrokom in družino. Otrok s posebnimi potrebami potrebuje celostno zgodnjo obravnavo. Vzgoja predšolskega otroka s posebnimi potrebami se razlikuje od vzgoje zdravega otroka, za to pa potrebujejo starši veliko informacij in, v veliko primerih, tudi dodatno finančno podporo. Cilji, ki si jih zadajo starši gibalno oviranega otroka, so mali in skromni, a ključni za otrokov razvoj. Vsak starš si želi, da je njegov otrok čim bolj samostojen in ima veččine, ki mu pomagajo pri oblikovanju in ustvarjanju kakovostnega življenja v odrasli dobi, ne glede na njegov hendikep.

Ključne besede: zgodnja obravnavo, otrok s posebnimi potrebami, gibalno oviran otrok, inkluzija, vrtec, starši, strokovni delavci.

INCLUSION OF MOVEMENT IMPAIRED CHILD FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

Abstract: Many families that have their children enrolled in a kindergarten confront early treatment of children with special needs. Professional workers have a task, in which they must adequately give parents an opinion about their child's development and eventual deviation from the development milestones. The professional workers always need to show positive attitude in cases when they have to deliver the hardest information to parents. They also have to wait for parents' response and offer their full support. Insufficient, bad or direct communication between a professional worker and parents can lead to increasing stress, which can additionally worsen the future cooperation with child and family. A child with special needs requires an integrated early treatment. Upbringing of a preschool child with special needs differs from upbringing of a healthy child; therefore, parents require more information and in more cases financial support as well. The goals set by parents of a movement impaired child are small and humble, but of key importance for their child's development. All parents wish for their child to be as independent as possible and possess skills, which help him in shaping and creating a qualitative life in adult age regardless of his handicap.

Key words: early treatment, child with special needs, movement impaired child, inclusion, kindergarten, parents, professional workers.

1 Uvod - značilnosti predšolskih otrok s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu potrebuje prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo. V svojem prispevku bom podala primer dobre prakse, in sicer, kako vključevati gibalno ovirane otroke v sam proces vzgoje in izobraževanja, dinamiko skupine in sodelovanje na vseh treh ravneh: otrok–vzgojitelj–starš. Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, osrednjega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj.

1.1 Kdo so gibalno ovirani otroci?

Med gibalno ovirane otroke štejemo tiste, ki imajo različne telesne motnje ali okvare, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok in drugih gibalnih dejavnostih, ki jih vsakodnevno opravljajo. Skupina gibalno oviranih otrok je zelo heterogena: od tistih, ki imajo pri gibanju le nekaj težav, do tistih, ki pri gibanju potrebujejo različne pripomočke. (Opara, 2005)

Glede na gibalno oviranost ločimo:

a) *Lažje gibalno ovirane otroke*: Ti otroci imajo težave na področju gibanja, ki se kažejo v njihovi nekoliko zmanjšani zmožnosti: in sicer hodijo samostojno izven zaprtih prostorov, lahko imajo težave pri teku in daljši hoji po neravnem terenu ali pri gibanju v skupini oseb, slabše ravnotežje in težave pri koordinaciji gibanja, a so samostojni pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok. Niso odvisni od pripomočkov, potrebujejo le manjše prilagoditve. Pri izvajanju šolskega dela taki otroci ne potrebujejo fizične pomoči, le pri nekaterih oblikah dela, kjer pa potrebujejo

pripomočke (posebna pisala, orodje, mizo, stol, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo).

b) Zmerno gibalno ovirane otroke: Ti otroci imajo težave na področju gibanja, ki se kažejo v zmerno zmanjšani zmožnosti njihovega gibanja, sicer pa samostojno hodijo znotraj zaprtih prostorov ali na krajše razdalje, zato je zanje treba pogosto uporabiti pripomočke (posebne čevlje, ortoze, bergle). Zmerno gibalno ovirani otroci imajo težave na neravnem terenu in stopnicah, kjer so počasnejši, zato potrebujejo nadzor ali oprijemanje. Na srednjih in večjih razdaljah uporabljajo prilagojeno kolo ali voziček za transport ali na ročni pogon oz. pomoč in nadzor druge osebe. Fina motorika rok je lahko zmerno zmanjšana ali pa je zaradi okvare, delne ali popolne odsotnosti ene roke, uporabna le druga roka. Pri dnevnih opravilih potrebujejo nadzor ali pomoč pri zahtevnejših opravilih. Lahko je prisotna motnja nadzora sfinktrov, ki jo obvladuje otrok sam ali pod nadzorom. Pri športu in izvajanju šolskega dela ti otroci občasno potrebujejo fizično pomoč druge osebe, prilagoditve in pripomočke (prilagojena pisala, orodje, mizo, stol, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo).

c) Težje gibalno ovirane otroke: Ti otroci imajo težave na področju gibanja, ki se kažejo v zelo zmanjšani zmožnosti gibanja. Lahko stopijo na noge, ali s pripomočki hodijo na krajše razdalje, čeprav hoja ni funkcionalna, kjer del dneva uporabljajo ortoze in hoduljo. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostorov potrebujejo voziček na ročni pogon, elektromotorni voziček ali prilagojeno kolo; pri tem potrebujejo pomoč ali nadzor druge osebe. Hoja po stopnicah ni mogoča. Fini in grobi motoriki sta pomembno ovirani. Pri dnevnih opravilih ti otroci potrebujejo nadzor ali pomoč druge osebe. Morebitne motnje nadzora sfinktrov lahko obvladujejo sami ali pod nadzorom. Pri športu in izvajanju večine šolskega dela potrebujejo fizično pomoč, prilagoditve in pripomočke (prilagojena pisala, orodje, mizo, stol, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo).

d) Težko gibalno ovirane otroke: Ti otroci imajo težave na področju gibanja, ki se kažejo v povsem zmanjšani zmožnosti gibanja, in povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Samostojno gibanje ni mogoče, samostojnost v gibanju se lahko doseže le z elektromotornim vozičkom. Imajo tudi malo funkcionalnih gibov rok. Možne so posebne prilagoditve hranjenja (sonda, gastrostoma). V vseh dnevnih opravilih so težko gibalno ovirani otroci odvisni od tuje pomoči, lahko pa se delno hranijo tudi sami. Morebitna motnja nadzora sfinktrov je težje oblike in zahteva urejanje s pomočjo druge osebe. Pri športu in izvajanju šolskega dela ti otroci potrebujejo stalno fizično pomoč druge osebe, prilagojene izvedbe naloge ali okolja in pripomočke (individualno izdelana sedež in mizo, prilagojeno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo). Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (pisrs.si)

2 Vključevanje gibalno oviranega otroka v oddelek

Vsak otrok, še posebej pa gibalno oviran otrok, ima svoja močna in šibka področja, ima nekaj, v čemer je dober. Ravno to, v čemer je dober, nadgrajujemo in razvijamo s pomočjo usmerjanja. Otroka usmerjamo, da ugotovimo, kaj potrebuje, kako mu pomagati, prilagoditi delo in organizirati učno okolje. Zato je pomembno, da so starši pri odločitvah objektivni ter da sodelujejo in se povezujejo s strokovnim timom vrtca. Nekateri otroci so usmerjeni v redni program vrtca z dodatno strokovno pomočjo in s prilagojenim izvajanjem na osnovi odločbe o zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami ter imajo dodeljeno strokovno pomoč v samem vrtcu, ki jo v Mariboru izvajajo zunanji strokovni delavci. Smotno je, da se pomoč izvaja glede na otrokove potrebe in v dogovoru s strokovnimi delavci v oddelku. Za otroka se izdelata individualni program pomoči, pri katerem sodelujejo vsi delavci strokovnega tima. Prednost vključitve takega otroka v redni vrtec večina staršev vidi v tem, da ga lahko vključijo v izbrani vrtec v znanem okolju, kjer bo enakovredno vključen tako v socialno kot tudi v družbeno okolje. Vzporedno so starši vključeni v obravnave v drugih institucijah izven vrtca. Prednost vključitve za otroka s posebnimi potrebami je v tem, da se tak otrok uči skupaj z vrstniki ter tako razvija svoje spoznavne, govorne in socialne veščine skozi opazovanje in interakcijo s svojimi vrstniki. Strokovni delavci lahko pomagamo otroku s posebnimi potrebami in drugim otrokom pri razumevanju njihove drugačnosti in tudi tega, kaj je zanje drugačno/edinstveno, saj tako lažje sprejemajo drug drugega in razvijejo pozitivno samopodobo. Pojavljajo se težave zaradi prostorskih normativov in velikega števila otrok v oddelku. Strokovni delavci, ki imajo v oddelku vključenega otroka s posebnimi potrebami, imajo zahtevnejše delo, porabijo več časa za priprave na vzgojno-izobraževalno delo, diferenciacijo dela in permanentno izobraževanje. Strokovni delavci v vrtcu menijo, da niso dovolj kompetentni in strokovno usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Na žalost pa je teh otrok vedno več. Staršem je prepuščena odločitev o tem, ali bo otrok glede na svoje specifične

primanjkljaje vključen v ustrezne ustanove, ki mu bodo lahko ponudile celovitejšo obravnavo. Še tako uspešno timsko vodenje otroka ne bo dalo zadovoljivih rezultatov, če prizadevanja strokovnjakov in strokovnih delavcev ne bodo podprli tudi starši.

2.2 Primer dobre prakse vključevanja gibalno oviranega otroka v gibalne dejavnosti

V svojem prispevku predstavljam primer dobre prakse, kako vključevati gibalno ovirane otroke v sam proces vzgoje in izobraževanja s poudarkom na inkluziji. V oddelek je bil sprejet deček z zmerno gibalno oviranostjo. Od 18. meseca starosti naprej je bil ta otrok vključen v predšolski oddelek s prilagojenim programom ali POPP (»razvojni oddelki«), kjer je pridobil status otroka s posebnimi potrebami. Stanje se je dečku popravilo do te mere, da je dosegel razvojne faze, primerne svoji starosti. Na predlog strokovnih delavcev POPP in nevrologinje so otroka usmerili v redni program z dodatno strokovno pomočjo, in sicer v oddelek od 4 do 5 let. Ob prihodu v vrtec je bil otrok star 3 leta in 7 mesecev. Po sprejemu otroka v vrtec smo pripravili individualiziran program v sodelovanju z zunanjimi strokovnimi delavci in s starši. Individualizirani program je temeljil na prilagoditvah in spodbudah na gibalnem področju in se je neprestano dopolnjeval, popravljal z namenom spremeniti stanje v dobro posameznika in skupine. Zato so bile pred nami, strokovnimi delavci, v oddelku vedno nove naloge, ki so od nas zahtevale veliko znanja in prilagoditev. V sodelovanje smo vključili otrokove starše in opravili pogovor z namenom, da bi pridobili čim več informacij o otrokovem zdravstvenem stanju, njegovi vključenosti v obravnavo v institucijah in možnost sodelovanja z otrokom in njimi, pa tudi, da bi seznanili starše z organiziranjem dodatne strokovne pomoči za njihovega otroka. Starši in vrtec smo sodelovali tudi z zunanjimi institucijami, ki so nam pomagale z navodili in informacijami za delo z otrokom. Otrok je bil kategoriziran kot lažje gibalno oviran. Samostojno je shodil po 3. letu, vendar je imel težave z ravnotežjem in s koordinacijo. Hodil je sunkovito, hitro in po prstih. Pri hoji v prostoru in po bližnji okolici vrtca je občasno potreboval individualno izdelane ortoze, za premagovanje daljših razdalj pa voziček na ročni pogon. Za sedenje pri mizi je potreboval stol z nedersečo podlago na sedišču in pručko za noge. Ker je bila leva stran telesa fizično slabša, je levo roko uporabljal zelo malo oz. je skoraj ni.

Zaradi vključitve je bilo treba prilagoditi prostor v oddelku, dostop do sanitarij in garderobe. Na samem začetku smo se dogovorili, da bo skupina ostala v pritličju vrtca v času od otrokovega vstopa v vrtec pa vse do šole. S tem smo otroku omogočili večji samostojnost in varnost ter manjšo fizično obremenitev ob prihodu in odhodu iz vrtca. V oddelku smo strokovne delavke umaknile vse talne blazine v igralnem prostoru, mize smo pomaknile bližje steni, prostor pa razdelile na več igralnih kotičkov, tako da je ta imel večjo medsebojno razdaljo in odprt dostop. S tem smo otroku omogočili neoviran dostop do vključevanja v igre v kotičkih ter dovolj prostora za gibanje. V oddelku smo imeli urejen čutni kotiček, ki smo ga uporabljali tudi kot kotiček za umirjanje. Prostor smo dodatno opremili z mehko talno blazino, različnimi blazinami, vzglavnikom in odejo.

Otrok je bil ob vstopu v novo skupino na začetku zelo zadržan in miren, odklanjal je tudi vsakršno ponujeno aktivnost in fizični pristop. Umikal se je v kotiček za umirjanje in nas od tam le opazoval. Upoštevali smo otrokov tempo in potreben čas za prilagajanje v novo okolje. Vsakodnevno smo ga spodbujali, motivirali in vabili k sodelovanju. Deček se je postopoma začel sproščati, nam zaupati in se spontano vključevati v delo ter življenje v skupini. S prvimi težavami smo se srečali ob prehodu v drug prostor – telovadnico. Sprememba prostora je zanj pomenila nova stres in prilagoditev. Zato smo gibalne dejavnosti nekaj časa izvajali le v igralnici ali na terasi pred igralnico. Deček se je izogibal hoje po neravnih površinah (po travi, makadamu), manjših klančinah in površinah na višini (nizka stena na igrišču). Namesto klopi in polivalentnih blazin smo zato uporabili enostavne talne označbe. Po tleh smo z barvnimi trakovi naredili različne črte – ravne, krive, prekinjene, debele in tanke. Gibalne naloge s ciljem razvijanje koordinacije in ravnotežja smo izvedli na ravni površini – tleh. Postopoma smo namesto talnih trakov uporabili različno debele vrvi in senzorne čutne plošče. S hojo na različne načine so otroci razvijali, krepili in stabilizirali ravnotežje, koordinacijo telesa, ob tem pa spoznavali svoje gibalne sposobnosti. Čez leto smo dejavnost nadgrajevali s spremembo navodil in z vključevanjem različnih rekvizitov. Postopno smo vključevali tudi švedsko klop in Piklerjev trikotnik z desko, po kateri se je premikal na različne načine in se tako navajal na uporabljanje obeh rok. Do obdobja pred šolo je otrok s konstantnim ponavljanjem in z vadbo premagal strah pred višino, zmanjšal težave z ravnotežjem in s koordinacijo, zato je hoja postajala bolj stabilna (hoja po prstih je izzvenela), nadzorovana in pravilna.

Z gibalnimi igrami smo otroka spodbudili in motivirali k pogostejši uporabi leve roke. Začeli smo

s časopisnim papirjem, ki so ga otroci trgali, cefrali, zmečkali in oblikovali v žogice. Otrok sprva ni imel dovolj moči v levi roki, da bi papir strgal. Zato so mu pri tem priskočili na pomoč sovrstniki. Pri zmečkanju in oblikovanju papirja v žogico ni imel večjih težav. Sprva so se otroci medsebojno obmetavali s papirnatimi žogicami, nato pa so izmenično z levo in desno roko zadevali določen mirujoči cilj. Igro smo nadgradili tako, da smo zamenjali rekvizite (mehke žogice, terapijske žogice, večje žoge, vodne balone, vrečke z rižem itn.). Spreminjali smo gibalne naloge in prostor: izmenično kotaljenje žogice z rokami po svojem telesu, tleh, med ovirami, po klopi, drevesu, klančini, travnati površini itn. Deček se je zelo rad vključeval v gibalne dejavnosti in v njih tudi užival. Po uspešnem premagovanju gibalnih nalog je postajal samozavestnejši, bolj sproščen in vesel ter gibalno spretnejši. Gibalne aktivnosti so izrednega pomena, ne le za zdrav otrokov motorični razvoj, temveč tudi za razvoj njegove celovite osebnosti. Otrok prihaja do novih spoznanj v telesnem, spoznavnem, čustvenem in socialnem razvoju, zadovoljuje potrebe po samopotrjevanju in si tako postopno oblikuje samopodobo. V skupini postane gibalno oviran otrok posebnost. Sovrstniki postanejo bolj strpni in pripravljeni pomagati, še posebej, če so skupaj od zgodnjih let. Pomembno je, da gibalno oviranega otroka ne izključujemo iz nobene dejavnosti, kar velja tudi za športno vzgojo. (Dimic, 2010)

Zaključek

Ustrezno načrtovano in spodbudno učno okolje pripomore k temu, da tudi gibalno ovirani otroci lahko brez večjih težav napredujejo v razvoju, kar vpliva na njihovo pozitivno samopodobo. Pri pripravi in izvedbi vzgojno-izobraževalnega dela je bilo treba veliko iznajdljivosti, prilagodljivosti, domišljije in kreativnosti. Sprva smo premikali meje z malimi koraki, čez čas pa so ti postajali večji in zahtevnejši. Otroke smo postavljali pred nove izzive in naloge, spodbujali k raziskovanju in eksperimentiranju z različnimi materiali, h kritičnemu razmišljanju in prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja. Prisotnost dečka s posebnimi potrebami je pozitivno in močno vplivala na življenje ter klimo v skupini. Otroci so se spontano prilagajali njegovemu umirjenemu značaju: tudi sami so postali bolj umirjeni, strpnejši, tišji in bolj spoštljivi, tudi v medsebojnih pogovorih; pri igri so zelo dobro sodelovali in se močno medsebojno povezali. Pri inkluziji gibalno oviranega otroka se je tako ustvarila sinergija med vsemi udeleženci in nastala so dolgotrajna prijateljstva. Danes je deček mladostnik, in njegova najljubša hobija sta jadranje in prosto športno plezanje.

Izhajajoč iz izkušenj, pridobljenih z dolgoletnim delom v vrtcu in tudi z opisanim primerom, lahko potrdim ugotovitev, da imajo otroci, ki zaključijo bivanje v POPP, ob prehodu v redni vrtec manj težav s prilagajanjem in sledenjem programu tudi zato, ker so razvili občutke lastne vrednosti z dobro samopodobo, kar vpliva na doživljanje sebe in drugih. Žal je takšnih primerov zelo malo, da se otrok iz predšolskega oddelka s prilagojenim programom preusmeri v redni program vrtca, kar pred nas postavlja novo vprašanje: »Kaj je za otroka boljše?«

Literatura

- Opara, B. (2005). Kako izvajamo programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo? V K. Destovnik (ur.).
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Priročnik. Ljubljana: Založba CenterKontura.
- Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni. Ljubljana: Rokus Kett, d. o. o.
- Globačnik, B. (2012). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: ZRSŠ, str. 76 –77.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (pisrs.si).

INKLUZIJA OTROKA Z GOVORNIM IN GIBALNIM PRIMANJKLJAJEM V ODDELEK – Z MAJHNIMI KORAKI DO VELIKIH CILJEV

Povzetek: Predšolsko obdobje je zelo občutljivo za otroke in njihov razvoj. Veliko je dejavnikov, ki negativno vplivajo na razvoj otrok, od primanjkljajev, ovir ali motenj do socialnih in ekonomskih vzrokov. Pravočasna in ustrezna obravnava v predšolskem obdobju in inkluzivna naravnost v vrtcu sta osnovna pogoja za optimalni razvoj sposobnosti vseh skupin predšolskih otrok s kakršnikoli težavami. Za spodbujanje celostnega razvoja otroka je potrebno oblikovati ustrezno učno okolje, kjer bo otrok s PP lahko usvajal nova znanja in veščine. Za uspeh inkluzije pri posameznem otroku je pomembno tudi permanentno sodelovanje strokovne skupine vrtca s starši otroka s PP. V prispevku se bom osredotočila na primer iz prakse, in sicer na primer otroka, z zmerno motnjo v razvoju na področju govora in gibanja – kakšno podporo je potreboval pri vključevanju v socialno okolje, učenje enostavnih, osnovnih pravil pri mizi, pri negi, oblačenju, hoji, gibalnih in govornih spretnostih... Ali in koliko je otrok napredoval, inkluzija otroka v oddelku, pomoč vrstnikov in vzgojiteljev ter dodatna strokovna pomoč specialne pedagoginje. Z majhnimi koraki, do velikih ciljev – pri nas je uspelo.

Ključne besede: inkluzija, govorni in gibalni primanjkljaj, predšolsko obdobje, pravočasna obravnava, dodatna strokovna pomoč

INCLUSION OF A CHILD WITH SPEECH AND LOCOMOTOR DISABILITY – SMALL STEPS TO ACHIEVE BIG GOALS

Abstract: Preschool years are very important for child's development. There are a lot of factors that can cause problems not only in their development, but also social and economical issues. It is very important to recognize and react to potencial problems as soon as possible. In order to help a child one should create appropriate learning environment. For successful inclusion is important to have good cooperation between kindergarten teachers and parents. In article I focused on a child with special needs that has problems with speech and also locomotor disability – how much help and support did he needed, how did he learned and followed basic rules... how and if there was any progress. How did he act around other children in kindergarten, and what kind of help he got from kindergarten teachers and special education teachers. Small steps to achieve big goals – we made it work.

Keywords: inclusion, speech and locomotor disability, preschool years, early intervention treatment, providers of additional professional assistance.

1 Uvod

Otrok s posebnimi potrebami je enkratno in neprecenljivo bitje, ki ima pravico, da ga vrstniki sprejmejo medse. Skupaj z njimi se nauči spoznavati življenje. Kot strokovna delavka v vrtcu, sem imela nekajkrat priložnost delati z otrokom, ki je bil drugačen od svojih vrstnikov, otrok s posebnimi potrebami. Pri načrtovanju dejavnosti sem upoštevala prilagoditvene cilje in dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami. Velikokrat sem različne dejavnosti obogatila z različnimi pripomočki, ki so otroku pomagali, da se je razvijal in dosegal cilje, katere sem si zastavila. Čeprav so bili cilji majhni, sva bila oba z otrokom zelo navdušena.

Znani strokovnjaki (Warren in Hatwell), ki se ukvarjajo z otrokom in njegovim razvojem trdijo, da so prva tri leta otrokovega življenja najbolj pomembna za njegov nadaljnji razvoj, tj. biološki, kognitivni, telesni, osebnostni in socialni. Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo še posebno spodbudo. Zato menim, da je pri tem zelo pomembna strokovnost posameznega vzgojitelja, njegova empatija in sočutnost.

2 Otrok s posebnimi potrebami v vrtcu

Predšolsko obdobje je zelo občutljivo za otroke in njihov razvoj. Veliko je dejavnikov, ki negativno vplivajo na razvoj otrok, od primanjkljajev, ovir ali motenj do socialnih in ekonomskih vzrokov. Pravočasna in ustrezna obravnava v predšolskem obdobju in inkluzivna naravnost v vrtcu sta osnovna pogoja za optimalni razvoj sposobnosti vseh skupin predšolskih otrok s kakršnikoli težavami. Temeljno načelo naj bi bilo kar najzgodnejše odkrivanje otrokovih težav in posebnih potreb ter takojšnje zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini. (Globačnik 2012, str. 12) Celostna zgodnja obravnava se lahko izvaja v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in v prilagojenem programu za predšolske otroke.

Obravnava otrok naj bi potekala celostno, kar pomeni, da strokovna skupina vrtca v svoje delo z otroki vključuje spodbude na petih področjih otrokovega razvoja, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo: kognitivni razvoj (razvoj občutenja in zaznavanja, razvoj govora, spoznavanje in raziskovanje okolja, reševanje problemov, razvoj domišljije in ustvarjalnosti, socialne kognicije), emocionalni razvoj (sproščanje in izživljanje čustev, premagovanje težav in konfliktov, uresničevanje želja...), socialni in moralni razvoj: razvoj socialne kompetentnosti (sodelovanje, razumevanje in upoštevanje drugih), razvoj samokontrole (npr. impulzivnosti, agresivnosti), osvajanje družbenih pravil in norm, osebnostni razvoj (razvoj avtonomnosti, spoznavanje sebe (oblikovanje samopodobe) in sveta (spoznavanje različnih vlog), razvoj gibalnih spretnosti in sposobnosti. (Kermauner, Plazar 2019, str. 15-16). Splošni cilji vzgoje otrok s PP se ne razlikujejo od ciljev vzgoje otrok s pričakovanim razvojem, zato naj se otrok s PP vključuje v vse dejavnosti vrtca. (Nemec, Krajnc 2011, str. 199). Trudila sem se, da sem otroku ponudila raznovrstne materiale, sredstva in pripomočke, s katerimi je lahko dosegal uspehe in razvijal pozitivno samopodobo, hkrati pa sem ga spodbujala, da se je vključeval med vrstnike v oddelku. Predvsem pa, sem se osredotočila na otrokove pozitivne lastnosti in sposobnosti.

3 Vključevanje otrok s pp v redni oddelek

Sodobna paradigma na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami temelji na načelu inkluzije oz. socialne vključenosti, kot jo prepoznava politika večine evropskih držav pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Tudi Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami - ZOPOP, sprejet leta 2017 izhaja iz načela inkluzije, kjer se daje večji poudarek različnim vzgojno - izobraževalnim potrebam posameznega otroka in manj (oz. ne več toliko) otrokovim primanjkljajem. Priprava individualiziranega programa (IP) za OPP v večinskem oddelku s prilagoditvami rednega programa ter dodano strokovno pomočjo (DSP) zahteva vseskozi razvojno procesno ter timsko delo. Tako načrtovani kot izvedbeni kurikulum za vse predšolske otroke, poleg razvojno procesne naravnosti, upošteva tudi sodobna spoznanja o razvojnih kompetencah in učenju mlajših otrok. Tudi po usmeritvi OPP ostaja nosilka programa še vedno otrokova vzgojiteljica v skupini. Njena ključna vloga se prepoznava skozi načrtovanje, izvajanje ter evalvacijo ustreznih vsakodnevnih prilagoditev rednega programa ter prepoznavanja transferja DSP otroku v njegovem vsakodnevem funkcioniranju. OPP preživi večino aktivnega časa v vrtcu skupaj z ostalimi otroki oddelka ter ob vzpodbudah in klimi, ki jo bolj ali manj ustrezno zanj vsakodnevno kreirata strokovni delavki. Vloga vzgojiteljice je v fazi prepoznavanja in identifikacije OPP, ko je otrok že vključen v skupino, vendar še nima odločbe o usmeritvi oz. se proces usmerjenja sploh še ni začel: opazovanje otroka, spremljanje in dokumentiranje njegovega razvoja, napredka, razvojnih težav oz. primanjkljajev; izmenjava strokovnih opažanj o otroku s svetovalno delavko (SD) vrtca oz. starši; načrtovanje, izvajanje in evalvacija prvih »prilagoditev« rednega programa oddelka glede na opažene posebnosti otroka; sodelovanje s SD pri pripravi prvega poročila o otroku, ki je del strokovne dokumentacije o otroku v postopku usmerjanja v razvojni ambulantni. Pomembno je zavedanje, da vključevanje otrok v vrtec ni zgolj varstvo, ampak spodbujanje njegovega zgodnjega razvoja na vseh področjih. Poudarek je na opazovanju, poslušanju, gibanju, komuniciranju, govorjenju ter na otrokovi samostojnosti. Razumevanje otrokovih posebnih potreb pomeni spodbujanje njegovega razvoja. To nikakor ne pomeni, da mu kar naprej pomagamo in dejavnosti opravimo namesto njega ali pa, da ne postavljamo nikakršnih zahtev. Otroku pomagamo, da bo napredoval po majhnih korakih. Pomembno je, da ga pohvalimo za nove dosežke, da smo pri tem spodbudni in potrpežljivi, da si vzamemo čas in čakamo, da bo vse, kar zmore, sam tudi naredil ob njemu najbolj ustreznem času.

Temeljne izkušnje, ki si jih otrok pridobi v predšolskih letih, so skupni produkt gibanja, zaznavanja in delovanja. Z njimi si je ustvaril podlago za svoj razumski, osebnostni in socialni razvoj. Le z lastnim aktivnim in raznovrstnim delovanjem se lahko nauči razumeti okolje in sebe. Za optimalni razvoj pa potrebuje otrok raznovrstne izkušnje vseh čutil, oziroma tako imenovano multisenzorno učenje. Potrebuje učenje skozi igro.

4 Vloga strokovne skupine pri realizaciji inkluzije v vrtcu

V želji, da se bo otrok s PP dobro počutil v vrtcu, je pomembno, da strokovna skupina vrtca premišljeno načrtuje, kako bo strukturirala in prilagajala izvajanje posameznih dejavnosti v vrtcu - da v pedagoško delo z otroki s posebnimi potrebami vključuje dejavnosti za individualno spod-

bujanje otrokovega razvoja kot tudi dejavnosti, s pomočjo katerih otrok s PP vstopa v interakcijo z vrstniki in gradi medsebojne odnose z njimi. Vsakega otroka je treba spremljati in spodbujati v skladu s trenutnim stanjem njegovega razvoja in njegovimi potrebami. Individualizacije pri pedagoškem delu v skupini ne moremo enačiti z spodbujanjem razvoja otroka individualno, izven skupine. Gre bolj za to, da pedagoško ravnanje v skupini prilagodimo otrokovemu izhodiščnemu položaju, njegovim sposobnostim, interesom ter njegovim potrebam po obravnavi in pomoči. (Nowak 2013, str. 9) Otroci s PP zaradi vseh senzornih in drugih dejavnikov, ki vplivajo na njih v skupini, ne zmorejo usvajati novih veščin oz. jih usvajajo veliko počasneje. Zato je zanje bolj ugodno, da individualna obravnava poteka v ločenem, otrokovim trenutnim potrebam prilagojenem prostoru. Tudi v mojem primeru se je pokazalo, da je bila potreba po individualnem delu z otrokom s PP veliko večja, in tudi cilji obravnave in usvajanje novih veščin ter spretnosti so bili tako boljši. Komunikacija in sodelovanje vseh članov strokovne skupine vrtca je ključnega pomena za uspešnost inkluzije. (Nowak 2013, str. 11-12) Zelo pomembna se mi zdi, vsakodnevna izmenjava informacij s starši, sodelovanje z njimi pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu. Starši morajo biti partnerji strokovne skupine vrtca tako pri načrtovanju dejavnosti in pri njihovi realizaciji, ko je to potrebno in smiselno z vidika nudenja optimalne podpore otroku s PP.

5 Primer dobre prakse v Vrtcu Šoštanj

V šolskem letu 2020/21 sem bila dodeljena v oddelek starostne skupine 3-5 letnih otrok. V skupino je bilo vključenih 18 otrok. Nekateri so se med seboj že poznali, nekaj pa je bilo novincev. Po dvotedenskem opazovanju otrok, njihovih socialnih in gibalnih spretnosti, vključevanju v skupino, igro z vrstniki, govornemu razvoju, sem opazila dečka, ki je na gibalnem in govornem področju šibkejši. Težko se je vključil v skupino, opazoval je otroke pri igri – v igro se ni vključil, hodil po igralnici, veliko težav je imel pri fino-motoriki, hoji po stopnicah, hranjenju, osebni higieni, govoril je le posamezne zloge, imel je še pleničko. Zavedala sem se, da je za starše spoznanje, da imajo otroka s posebnimi potrebami, zelo težko. Mnogokrat ne vedo, kam bi se obrnili po učinkovito pomoč, zato je predvsem mamici zelo veliko pomenilo komuniciranje z nami, da se je lahko z mano in pomočnico pogovorila kot z vsakim drugim, predvsem pa tudi to, kako sva otroka sprejeli, pestovali ter da je nama bilo zelo mar za njegov razvoj in dobro počutje med sovrstniki.

Ob koncu uvajalnega meseca sem povabila mamico na govorilno uro, kjer sem ji predstavila svoja opažanja, ter ji ponudila pomoč, ki bi bila v največji možni meri v korist otroka. Seveda pa sem vse to predstavila z občutkom empatije, razumevanja in človeške topline. Mamica se je posebnosti otroka zavedala in bila pripravljena pri vsem sodelovati. Lahko rečem, da sva vzpostavili profesionalen in partnerski odnos. Otrok je najprej imel priporočilo, kasneje pa Zapisnik timskega sestanka iz razvojne ambulante. Dodeljena mu je bila dodatna strokovna pomoč specialnega pedagoga 2 uri tedensko. V mesecu oktobru se je sestala strokovna skupina vrtca (svetovalna delavka, vzgojiteljica, mama dečka, ravnateljica vrtca ter specialna pedagoginja), kjer smo si izmenjali opažanja ter se dogovorili o pomoči otroku. S pomočjo mojih opažanj, spoznanj in razvojnih zmožnosti otroka, smo pripravili individualni program zanj, z vsemi cilji in strategijami dela.

Moja opažanja na začetku šolskega leta:

Deček star 4 leta je v letošnjem šolskem letu prvič prestopil prag vrtca. Na novo okolje in naju s pomočnico se je hitro privadil in sprejel za svoji. Večino časa sedi na stolu, ogleduje dogajanje ter otroke pri igri. Pogosto ima v ustih prst leve roke. Njegovo šibko področje je govor in posledično ima težave s komunikacijo. Ne govori, uporablja zloge in preproste besede za nekatera dejanja, stvari, osebe. Odziva se na govorjeno besedo, prav tako na svoje ime. Veliko komunicira neverbalno. Vzpostavi očesni kontakt. Sledi in razume enostavna navodila. Svoje nestrinjanje, slabo voljo pokaže z jokom, besedo ne ali pa pokliče vzgojiteljico (Ana). Samostojno se ne zaigra, tudi v paru z odraslo osebo potrebuje veliko vzpodbude. Ima težave s pozornostjo in koncentracijo. Z otroki ne vstopa v interakcijo. Za knjige sam ne kaže velikega zanimanja. Ob vodenju v knjigi pokaže vsakodnevne predmete, opazi tudi podrobnosti. V igralnih kotičkih in enostavnih domišljjskih igrah sodeluje z veliko vzpodbude. Otroci ga sprejemajo in pokažejo skrb zanj. Sledi in sodeluje pri vodenih dejavnostih po svojih zmožnostih. Dnevno rutino opravlja s pomočjo in pod nadzorom odraslega. Pri obrokih sedi blizu vzgojiteljic. Hrani se sam, vendar je pri tem nemiren in potrebuje veliko spodbude in pomoči: uporaba žlice ter ostalega pribora, drži krožnika, pravilno sedenje pri mizi....

Pri osebni ureditvi kot je oblačenju, slačenju in obujanju potrebuje pomoč, prav tako pri higienski

privajenosti – še potrebuje plenice. V zadnjem času se kažejo težave tudi pri odvajanju, saj zadržuje urin in blato. Zaradi tega je pogosto vznemirjen in nejevoljen. Rad zleze v naročje, se pestuje in stiska k poznani odrasli osebi. Glede na moja opažanja, je bilo njegovo močno področje socialna interakcija, na kateri sem nato gradila vsa ostala področja, predvsem šibka – govor, fina motorika, koordinacija ter ravnotežje. Uporabila sem različne metode in oblike dela, kot npr. metoda pripovedovanja, razlage, memoriranja, demonstracije... Najbolje je funkcioniral pri individualni obliki dela, več težav mu je povzročalo skupinsko delo ter delo v paru. Omogočila sem mu podaljšan čas za razumevanje navodil, pravil, ustrezno igralno in delovno površino. Na voljo je imel dovolj igralnega prostora ter kotiček, kamor se je lahko umaknil. Navodila sem mu podajala jasno, kratko in razločno. Poskrbela sem, da mi je sedel nasproti, opazoval mojo mimiko, premik ustnic, izvajala sem veliko govornih igravic, vaj, predvsem pa sem izbirala žive barve, naravni material, didaktične pripomočke in igrače, ki spodbujajo razvoj področij zaznavanja, gibalnih spretnosti ter so prijetni za otip. Pritegnila so ga tudi avdio in video sredstva. S pomočjo različnih oblik in načinov dela, je deček ob koncu šolskega leta zelo napredoval na vseh področjih razvoja.

Evalvacija napredka ob koncu šolskega leta

Velik napredek je bil opazen pri prehranjevanju: samostojno je pil iz lončka, držal žlico, tudi uporaba vilice mu ni bila več tuja čeprav je raje posegal po žlici. Močno se je izboljšala je usklajena koordinacija krožnik - usta. Še vedno pa je rad prijel hrano, jo mečkal in z rokami vnašal v usta. Napredoval je tudi pri osvajanju osebnih higienskih navad: s spodbudami si je samostojno umil in obrisal roke, nekaj težav mu je še povzročalo izplakovanje in umivanje ust. Napredek je bil viden tudi pri osebni ureditvi: samostojno si je poiskal prostor v garderobi, prepoznal svoja oblačila in obutev, si odprl ježke na copatih. Pri oblačenju in obujanju je še potreboval vzpodbude, vendar je bil napredek očiten. Postopoma je začel slediti ritmu skupine pri dnevni rutini. Tudi preprostim najinim navodilom je poskušal slediti in opraviti zahtevano. Samostojno se še ni zaigral – igral se je z odraslim, po navodilu (poišči, sestavi, obrni strani, postavi v, na, odnesi, prinesi), zelo rad je opazoval druge otroke, včasih je, s spodbudami, tudi pomagal pospravljati igrače. Ponujeno mu je veliko dejavnosti, kjer je rokoval z različnimi predmeti, razvijal fino motoriko rok predvsem prstov. Pri vzpostavitvi očesnega stika ni imel težav. Otroci so bili zelo empatični, mu pomagali, ga vzpodbujali, ga imeli radi in lepo skrbeli zanj.

Velik napredek sem opazila pri gibanju. Samostojno je hodil po stopnicah z ali brez opore- izmenično, spretnejši je bil na neravnem terenu – gozd, kamnita tla. Brez težav je nosil lažje premete po stopnicah (jopica, manjša žoga). Sodeloval je pri vseh gibalnih dejavnostih: poskoki, skoki, stoja na eni nogi, različne oblike teka, hoja zadensko, hoja po štirih, plazenje, lazenje. Rad je izvajal dejavnosti z žogo, obroči. Spretnejši je bil pri vožnji s poganjalcem,

Velik poudarek sem dala fini motoriki prstov in mu omogočila veliko različnih didaktičnih pripomočkov ali pripomočkov narejenih v vrtcu iz odpadnega materiala. S palcem in kazalcem je pobiral drobne predmete, odpiral pokrove škatel, obračal strani v knjigi. Dejavnosti sem usmerila tako, da je uporabljal obe roki zato, da prsta ni dajal v usta. Zmogel je nalepiti nalepke na določen prostor, udarjati z roko po bobnu ali drugih instrumentih, izmenično je izvajal ritem, ki ga je bil sposoben ustvarjati tudi sam. Ob pomoči je sestavil manjši stolp - polagal kocko na kocko, zelo rad je gnetel in oblikoval s plastelinom. Pozorni sva bili pri dajanju predmetov v usta, a tudi tu je s časoma bil viden napredek.

Veliko logopedskih vaj in novih besed, zlogov sem poskušala usvajati med gibanjem predvsem kadar smo s skupino izvajali igre z žogo, tek, skoki (npr.- gol, oga, navijanje, hop...). Zaznal je zvoke iz okolja in jih razlikoval, pokazal je zvok kot npr. boben, ropotulja, ptič... Prepoznal je glasove otrok in odraslih v skupini, ter poskušal posnemati zvok. Tako se je tudi pri razvoju govora pokazal občuten napredek. S prstom se je dotikal slik v slikanicah – pokazal poimenovane predmete, živali, ponavljal besede po zlogih s pomočjo ploskov. Z razumevanjem se je odzival na vprašanja (nasmeh, se skrrije, odgovori s čebljanjem), s pomočjo motorične podpore je sledil vsebinam pesmi, deklamacijam, ljubkovalnim igram, bibarijam. Napredoval je v pozornosti pri poslušanju različne brane, pripovedovane vsebine. Vsebinsko si je delno že zapomnil, kar opazim z odzivom - oooo, zlogi, čebljanje, ploskanje, veselje... Glasno je prešteval- »ena, da, tri«. Izvajal je vse dihalne vaje, vaje pihanja, oponašal in izvajal vaje za govor – pitje mleka, hoja konjička, tleskanje z jezikom, polize ustnice, vožnja različnih voz-

il... Med štetjem vzgojitelja je že pokazal prste in poskušal prešteti, tudi osnovne barve s pomočjo barvic, sadja, je že prepoznaval. Trudil se je postavljati različno oblikovane predmete v ustrezne odprtine, predmete po velikosti, polni, prazni lončke... Ob koncu šolskega leta smo bili njegovega napredka veseli vsi, najbolj pa seveda deček sam – postal je samozavestnejši, samostojnejši saj je napredoval na vseh področjih kurikula. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca je vedno velik izziv za strokovne delavce in starše. Vendar če vsi, ki so udeleženi v zgodnji obravnavi otrok s PP spoznajo pomen partnerskega odnosa, se lažje ustvarja vzpodbudno učno okolje in podlaga za smiselno zgodnjo obravnavo, medsebojno sodelovanje za otrokov razvoj in napredek.

Zaključek

V vrtcu smo z otroki in ne zaradi njih. Da bi jih doživljali kot tesne sopotnike v predšolski dobi, jih moramo imeti radi, jim prisluhni, pomagati, nuditi raznovrstne dejavnosti. Otrok s posebnimi potrebami še bolj čuti, kdaj osebi lahko zaupa in kdaj ta oseba opazi njegov trud ter uspeh. Večina staršev OPP si želi slišati, da bo njihov otrok, ne glede na vse medicinske in druge diagnostike, imel priložnosti za skupno življenje in učenje z drugimi otroki, s svojimi vrstniki, ki so v očeh drugih največkrat prepoznani kot »bolj normalni« kot njihov otrok.

Pot do tega zaupanja pa je različna in je od vzgojitelja do vzgojitelja različna - odvisno, kako hitro najde pravo pot. Pomembna je njegova osebna in čustvena zrelost, saj tovrstnega znanja ne dobiš v času študija. Zato pri otrocih s posebnimi potrebami velja – z majhnimi koraki, do velikih ciljev.

Literatura

- Globačnik, B. (2009). Zgodnja obravnavna in posebne potrebe. V: Vzgoja in izobraževanje, 11(5-6), 32-36.
- Javornik, Krečič, M., 2006. Pomen timske kulture za učiteljev profesionalni razvoj. Pedagoška obzorja, 3-4, 15-25.
- Kermauner A., Plazar J. (2019). Prilagojeni pripomočki in metode pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami. Nova Gorica: Educa, izobraževanje.
- Lipičnik, B. 1998. Ravnanje z ljudmi pri delu (Human Resources Management). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Montessori, M. (2018). Nagovori staršem: nasveti o vzgoji priznane pedagoginje Marie Montessori. Radovljica: Didakta.
- Nemec B., Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Ljubljana Založba Grafenauer.
- Novljan, E. 2004. Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- Nowak, S. (2013). Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. Pridobljeno 1. 10. 2021. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Nowack_2013.pdf
- Pauli S., A. Kisch (1996). Kaj je mojemu otroku. Moteno gibanje otrok. Ljubljana: Založba Kres.
- Sears, W. in Sears, M. (2004). Uspešen otrok. Radovljica: Didakta.
- www.montessorri.si

OTROKOVO FUNKCIONIRANJE V VRTCU

Povzetek: Prispevek predstavlja in obravnava vsebino zapisa poročila o otrokovem funkcioniranju v vrtcu, ki ga na željo in za potrebe svetovalne službe ali določene zdravstvene ustanove (razvojne ambulante za zgodnjo obravnavo otrok, dispanzer za mentalno zdravje ...) napišemo in posredujemo vzgojitelji. Poročilo je uporabno na pogovornih urah, v timih zgodnje obravnave, timih celostne obravnave in multidisciplinarnih timih. V njih smo zbrani vsi, ki smo del otrokove obravnave, zato lahko vsak s svojega področja poda informacije o otrokovem funkcioniranju. Na podlagi zbranih informacij se otroku in družini nudita podpora in pomoč.

Ključne besede: poročilo opazovanje, aktivno poslušanje, razvoj otroka

CHILDRENS BEHAVIOUR IN THE KINDERGARTEN

Abstract: The following article presents the contents of a report on children's behaviour in the kindergarten, which is written by kindergarten teachers and is aimed at school counselors and particular medical institutions (Developmental clinic for early interventions and identifying special needs, Mental health clinic). The report is useful for parent-teacher conferences, early intervention teams, early discussion teams and multidisciplinary teams. Every professional who takes part in the child's handling is a part of these teams, in which information is exchanged about the child's behaviour. Based on the gathered information the child and their family are offered and given support.

Key words: report, behaviour, active listening, children's development

Uvod

Pri svojem delu se kot vzgojiteljica vse pogosteje srečujem z otroki, ki kažejo pomembna odstopanja v razvoju na posameznih področjih ali pa v celotnem zgodnjem razvoju. Moja dolžnost je, da se o svojih opažanjih, spoznanjih, pomislekih glede otrokovih odstopanj v razvoju pogovorim in posvetujem z vrčevsko svetovalno službo, ki poda svoje mnenje o nadaljnji obravnavi otroka (ali gre za nepomembno, manjše ali pa pomembno odstopanje od razvoja vrstnikov). Poleg razvojnih mejnikov, ki zajemajo grobo in fino motoriko, govor in jezik, zaznavanje in intelektualne sposobnosti ter socialno-čustveni razvoj, opazujem tudi vedenje, dejanja, sposobnosti in zmožnosti pri prehranjevanju, med počitkom, ob privajanju na stranišče in osebno nego, pri skrbi za garderobo, med igro, v odnosih in komunikaciji z otroki in odraslimi ter pri vodenih dejavnostih. V nadaljevanju bom zapisala možnosti podrobnejše vsebine naštetih področij, ki sem jih oblikovala in dopolnjevala več let in so mi v pomoč pri zapisu poročila o otrokovem funkcioniranju v vrtcu. Izhajala sem iz svoje vloge mame – kaj bi torej o svojem otroku rada izvedela od vzgojiteljice.

Prehranjevanje:

- otrok je samostojen/nesamostojen (kje potrebuje pomoč, zna piti iz kozarca/skodelice, drži žlico in se sam hrani ...);
- ješč/neješč (kaj ima rad, česa ne mara, kaj odklanja, koliko poje (ali pride po dodatek));
- tekočina (pije veliko/malo, začuti, ko je žejen, potrebuje spodbudo, kaj pije);
- vedenje pri mizi in ravnanje s hrano (lepo/zaželeno ravna s hrano (igra se s hrano, jo meče ...), na stolu sedi lepo (se ne obrača, ne zvirna se, ne daje nog na mizo ali pod zadnjico ...), za mizo se obnaša zaželeno (ne zabava drugih, se ne smeji neprijetnim/nepriemernim situacijam/dejanjem drugih; glasno in veliko govori ...));
- zna uporabljati pribor, krožnik in prtiček oz. ve, kako ravnati z njimi (vrti krožnik, meče/trga/mečka prtiček ...);
- uporablja vljudnostne izraze (prosim, hvala, izvoli, dober tek ...);
- pospravi za seboj;
- zna počakati;
- prenaša kozarec s tekočino ali krožnik s hrano, ne da bi polil/stresel;
- rad pomaga pri opravilih (deli pribor/prtičke ...);
- obroki časovno ustrezajo otrokovemu bioritmu hranjenja;

Počitek:

- kako in koliko časa traja, da otrok zaspi (se umiri);
- kako dolgo in globoko spi (spi mirno ali nemirno, med spanjem se zbujajo, joka, potrebuje ljubečevalno igranje, ob sebi potrebuje vzgojiteljico ali pomočnico, preden zaspi);
- kakšne volje je, ko se zbudi (potrebuje čas/takoj je aktiven ...);

Toaletni trening in osebna nega:

- otrok je samostojen/nesamostojen (uporaba plenice, kje pri negi telesa potrebuje pomoč, oblačenje/slačenje);
- veliko in malo potrebo opravlja na stranišču/kahlici (potegne vodo na stranišču, počisti za seboj, pove, ali je stranišče umazano ...);
- pove, ko ga tišči na malo/veliko potrebo in če potrebuje pomoč;
- redko/pogosto opravlja malo/veliko potrebo;
- pred umivanjem zaviha rokave;
- sam temeljito umije roke, obraz;
- vednje in ravnanje v toaletnih prostorih (ve, čemu so namenjeni, zakaj pridemo v te prostore in kaj počnemo v njih; igra se in škropi z vodo/milom, zabava sebe in druge otroke ...);

Skrb za garderobo:

- otrok je samostojen/nesamostojen (potrebuje pomoč in spodbude pri obujanju/sezuvanju, oblačenju/slačenju, zapenjanju, zavezovanju, je hiter/počasen ...);
- ve, kje je njegov prostor, in prepozna svoj znak v garderobi;
- prepozna svoje stvari in ve, kam jih pospraviti;
- vednje in ravnanje v garderobi (ve, čemu je namenjena garderoba, zakaj pridemo vanjo in kaj počnemo v njej; igra se, stika po stvarih drugih otrok, zabava sebe in druge otroke/jih moti, jim nagaja ...);

Igra:

- katera oblika/vrsta igre glede na vsebino prevladuje (funkcijska/zaznavno-gibalna, ustvarjalna in konstrukcijska, dojemalna, simbolna/domišljajska, igra s pravili);
- katere igrače/igre ga zanimajo, s čim se najpogosteje igra (didaktične, avtomobilčki, lutke, živalske figurice ...);
- kako izbere igralni kotichek/igračo (hitro in brez težav, potrebuje čas, opazuje ...);
- igračo vzame z namenom (razmetava);
- zna organizirati svojo igro;
- vztrajnost v igri (daljši čas igra isto igro, igra se kratek čas, pogosto menjava igrače);
- kotichek/igračo pospravi za seboj;
- kako ravna z igračo (nežno in zaželeno, grobo ...);
- vzame igračo drugemu otroku (brez vprašanja/vpraša);
- deli igračo z drugimi (vedno, včasih, nikoli, glede na situacijo, zanimanje ...);
- nosi igračo od doma (morebitne težave pri tem);
- kakšni so soigralci (mirni, živahni, zgovorni, prilagodljivi, vodljivi, deklice/dečki ...);
- vodi igro ali sledi drugim (kako pogosto je pobudnik igre in kako uspe za svoje ideje navdušiti druge, kako se odziva na pobude drugih in povabila k igri, kako se uspe vključiti v igro, ki že poteka);
- kako in h kateri igri pristopi (vpraša, ali se lahko igra, se začne igrati ...);

Odnosi in komunikacija z otroki in odraslimi:

- katera oblika/vrsta igre glede na socialno udeležbo prevladuje (individualna/samostojna igra, vzporedna igra, skupna igra);
- družaben ali se drži zase;
- stalni soigralci ali menjavanje soigralcev;
- ali vzpostavlja in naveže stik z otroki/odraslimi in kako (pogosto, redko, nikoli, z vprašanjem, opazuje in posluša ter pristopi, potrebuje spodbudo in pomoč odraslih ...);
- kako ravna v primeru konflikta (je grob, glasen, umakne se, opazuje, bori se za svojo igračo, postavi se zase in brani, prestraši se ...);
- je prijazen, prijateljski do otrok, rad pomaga (izrazi sočutje, počaka na vrsto, izmenjuje se; če ne –

kdaj ni prijazen);

- kako ga sprejemajo otroci (opazijo ga, dobi pozornost drugih otrok, ki mu pomagajo, pristopijo do njega ...);

- navezanost na vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice (potrebuje veliko objemov, spodbud, potrditev, da dobro dela oz. da mu gre dobro, dovzetnost za tolažbo ...);

- odnos do vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (poslušna, upošteva navodila, odziva se na pobude ali nasprotuje ...);

- upošteva pravila zaželenega in vljudnega vedenja (je nežen, prijazen, vpraša, ko nekaj želi ...);

- kako reagira na vzgojne pristope (na pohvalo, ob postavljanju meja, ko mu je nekaj, kar ima rad, zaradi neprimerne vedenja odvzeto ...);

Vodene dejavnosti:

- rad sodeluje v skupnih dejavnostih (rad sodeluje v jutranjem krogu in skupni igri/dejavnosti, dobro se počuti, sprosti se ...);

- kaj najbolj pritegne njegovo pozornost (interesi, dejavnost, ki jih ima posebej rad in pri katerih je dober (ples, gibanje, lutke, petje, ustvarjanje z likovnim materialom, pravljičica, pogovor na določeno temo, dejavnosti z določenega področja ...));

- pristopi k spontanemu skupnemu raziskovanju in ustvarjanju (raje se igra po svoje);

- katere dejavnosti in igre odklanja, jih ne zmore opravljati (je neuspešen);

- vztrajnost in koncentracija (ali se lahko osredotoči na neko dejavnost, koliko časa zdrži pri posameznih usmerjenih zaposlitvah in zaposlitvah po želji (dolgotrajna (od začetka do konca igre/dejavnosti – dokonča začeto dejavnost) ali kratkotrajna pozornost), od česa je odvisna dolžina pozornosti (sedi poleg vzgojiteljice ali pomočnice vzgojiteljice, potrebuje spodbude, usmerjanja, preusmerjanja, hitro ga nekaj zmoti ali preusmeri njegovo pozornost (vedenje in dejanje drugih otrok), moti/ne moti pozornost/-i drugih otrok ...);

- v umirjenem sedečem položaju zdrži kratek čas/dlje časa;

- razume in sledi navodilom (potrebuje dodatne obrazložitve, demonstracijo, več ponovitev ...);

- vključuje se v pogovore z otroki in odraslimi (brez težav se izpostavi/ne mara pozornosti drugih, je sramežljiv, odgovarja/ne odgovarja na vprašanja, premisli in odgovori po svoje/odgovore ponavlja za drugimi ...);

Zaključek

Opazovanje je nekaj, kar počnemo vsak dan, hkrati pa je tudi osnovna metoda vsake znanosti, ki razlikuje med slučajnim in načrtnim opazovanjem. Načrtno opazovanje načeloma izhaja iz slučajnega, vendar je bolj objektivno. Vzgojitelj iz naključnih in slučajnih zapažanj načrtno planira poglobljeno opazovanje otrok (Batistič Zorec, 2002, str. 1), ob tem pa si pomaga s poročilom. V ozadju tega poročila, ki prikaže stanje otrokovega razvoja – njegovih potreb, individualnih lastnosti, zmožnosti, sposobnosti, interesov, izkušenj, dejanj in vedenj v različnih situacijah – so dolgoročno aktivno poslušanje in opazovanje otroka, zapisovanje ter dokumentiranje. Zapisi nam omogočajo spremljanje sprememb, med katere sodita tako napredek kot trenutno nazadovanje, refleksijo lastnega dela, boljše načrtovanje vzgojnih situacij in dejavnosti. Vse to spodbuja vzgojiteljevo strokovno rast in krepi zaupanje staršev do vzgojitelja, saj jim ta sporoča, da otroka dobro pozna in se trudi delati v njegovo dobro. Vsako poročilo pa je zgodba zase. V prispevku so predstavljene različne možnosti vsebine zapisa, ki so v pomoč in opomnik, na kaj vse smo lahko pozorni, kaj še lahko opazujemo ipd. Ko se v timih pogovarjamo o pomoči otroku in možnostih dodatne pomoči (logoped, fizioterapevt, specialni pedagog, spremljevalec), o prerazporeditvi v razvojni oddelek ali pa dilemah ob prehodu iz vrtca v OŠ ipd., so nam poleg samega poročila v veliko pomoč tudi anekdoteski zapisi. Kaj bomo vključili v zapis poročila, pa je odvisno od tega, kaj želimo sporočiti, poudariti in doseči.

Poskrbimo, da bo imel vsak otrok enake možnosti: toda ne takih, da bi postal kot drugi, ampak take, da bi postal drugačen – da bi prepoznal svoje edinstvene sposobnosti (John Fischer).

Literatura

Batistič Zorec, M. (2002). Opazovanje otrok in spremljanje otrokovega razvoja v vrtcu (študijsko gradivo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

INKLUZIJA GIBALNO OVIRANEGA DEČKA - DEL VSAKDANA, KI PREDSTAVLJA IZZIV

Povzetek: Inkluzija predstavlja pomemben in izzivov poln proces izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, tako za otroka s posebnimi potrebami, kot za strokovne delavce in vse ostale sodelujoče. V strokovnem članku je predstavljen primer inkluzije gibalno oviranega dečka v redni oddelek vrtca, zastavljeni cilji pri delu z njim ter pomembne ugotovitve strokovnih delavk za uspešno inkluzijo in razvijanje otrokovega napredka.

Ključne besede: inkluzija, gibalna oviranost, predšolski otrok, cilji, vzgojno-izobraževalno delo

INCLUSION OF A PHYSICALLY CHALLENGED BOY - A PART OF EVERYDAY LIFE THAT PRESENTS A CHALLENGE

Abstract: Inclusion represents a process full of implementation and challenging educational work in the kindergarten, both for the child with special needs, as well as for professional workers and all other participants. This article presents an example of the inclusion of a physically disabled boy in the regular kindergarten class. Goals that are set as well as development of the child's progress is also included in this article.

Keywords: inclusion, physical disability, preschool child, goals, educational work

Uvod

O inkluziji, kot sodobnem načinu vključevanja otrok s posebnimi potrebami v proces vzgoje in izobraževanja, govorimo takrat, ko je otrok vanj ves čas vključen skupaj z ostalimi vrstniki (Novljan, 2001). Obenem pa inkluzija vsakemu otroku omogoča, da v vzgojno - izobraževalnem procesu sodeluje kolikor zmore (Ščur, 1999, v Kavkler, 2008) in mu po besedah Corbetta (1999, v Kavkler, 2008a) omogoča proces oblikovanja inkluzivne kulture, za katero je značilno, da se v njej povezujejo in podpirajo različne potrebe za sprejemanje posebnosti otroka. Tako je inkluzija tudi način, kako se soočati z drugačnostjo, jo sprejemati in približati drugim (Galeša, 1997), obenem pa se po mnenju Skidmorea (2004, v Opara idr., 2010) s procesom inkluzije poskušamo odzivati na potrebe vseh individualnih potreb otrok, kar pomeni, da je potrebno dobro preučiti in prilagoditi kurikularno organizacijo in način obravnave posameznega otroka s posebnimi potrebami.

Z zgoraj omenjenimi teorijami in predstavitevami inkluzije smo se seznanili in jih podrobneje spoznali, ko je bil v oddelek, ki ga vodim, vključen deček z redko boleznijo žilnih tumorjev, ki so eden glavnih vzrokov za njegovo gibalno oviranost. Poleg tega pa smo strokovne delavke pri njem opazile tudi določene primanjkljaje na področju intelektualnega in fizičnega razvoja, povezanega s prehranjevanjem. Tako želimo v nadaljevanju predstaviti, kako smo se v omenjenem primeru srečali z inkluzijo in kakšen izziv nam je predstavljala.

Začeti na začetku

Pred vstopom v vrtec, smo strokovne delavke (vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice in spremljevalka, ki je dečku zaradi stopnje gibalne oviranosti dodeljena ves čas njegovega bivanja v vrtcu) spoznale dečka in njegovo mamico na spoznavni urici. Do takrat nismo vedele kaj pričakovati. Mamica nas je seznanila z dečkovo diagnozo, nam pokazala kako rokovati z njim in na kaj biti pozoren - deček se lahko giba le s plazenjem po tleh, pri čemer ne more uporabljati nog. Obenem pa nam predstavila "glavno težavo," ki je bila v resnici ta, da se je deček (pri svojih nekaj več kot dveh letih) prehranjeval le z dojenjem ter točno določenimi piškoti in sokom. Pravzaprav lahko trdimo, da se nam je po spoznavni urici pojavilo še več vprašanj in dilem o tem, kaj in kako bomo zmogle delati z njim. Strah je bil otipljiv, a smo vedele, da nam ne preostane drugega, kot da se spopademo z izzivom in poskusimo vse kar je v naši moči, da izvedemo uspešno inkluzijo in pomagamo dečku na že omenjenih področjih.

Pred prvim septembrom smo imele strokovne delavke le par dni za ustrezno pripravo igralnice (deček potrebuje več prostora za gibanje, poseben stol za sedenje in posebno stojalo z mizico, ki mu omogoča stanje) za njegovo funkcioniranje, dogovoriti pa smo se morale tudi to, kako bomo sploh z njim rokovale, kaj od njega pričakovale in kakšne cilje si bomo zanj oz. za spodbujanje njegovega razvoja zastavile. Na podlagi spoznavne urice smo ugotovile, da je za začetek potrebno najprej pustiti času čas in dečka dobro spoznati ter da si bomo lahko šele po nekaj dneh oz. tednu izoblikovale realno mnenje in naredile načrt "kako naprej." Tako smo v nadaljevanju, po omenjenem času, spoznale, da si je najbolj smiselno najprej zastaviti kratkoročne cilje, ki so bili naslednji:

- sprejemanje strokovnih delavk in dobro počutje v skupini;
- spodbujanje raziskovanja prostorov in igrač (ter igra z njimi);
- seznanjanje dečka z raznoliko hrano in spodbujanje k okušanju le te (prenehanje dojenja);
- vključenost v vse dejavnosti ter pravila in dogovore, ki veljajo v skupini (glede na njegovo zmožnost in pomoč spremljevalke).

Od prvega dne vključenosti dečka v oddelek smo dosledno sledile zgoraj omenjenim ciljem, pri čimer je več mesecev zagotovo predstavljal (in še vedno predstavlja) največji in daleč najtežji cilj navajanje dečka na uživanje hrane, kar je izjemno pomemben dejavnik njegovega razvoja, ki vpliva tako na njegov gibalni razvoj in z njim povezano zdravljenje in izvajanje terapij, kot tudi na njegov intelektualni razvoj. Trdimo lahko, da smo zastavljene cilje v prvih mesecih šolskega leta uspešno dosegli, vendar pa je potrebno posebej izpostaviti to, da je bila edina in največja težava doseganje cilja povezanega s prehranjevanjem. Zanj je (in je še vedno) potrebnega ogromno truda, iznajdljivosti, prilagajanja, potrpežljivosti in nenehnega iskanja novih možnosti za napredek. Dejstvo je, da uresničitev še tako osnovnih kratkoročnih ciljev ne bi bila mogoča brez trdnega in brezpogojnega timskega dela, seveda pa tudi ne brez dečkove izjemne pozitivne energije, veselja, in volje do življenja. Šele po uspešni implementaciji zgoraj omenjenih ciljev, in spoznavanju dečka, smo si po nekaj mesecih lahko zastavili tudi dolgoročne cilje, ki jih želimo uresničiti do (predvidoma) konca šolskega leta:

- deček sprejema, okuša in zaužije večino ponujene (raznolike) hrane;
- spodbujanje napredka na intelektualnem in govornem področju - razvojno primernem njegovi starosti;
- spodbujanje gibalnih zmožnosti in samostojnosti pri vseh dejavnosti, ki jih deček zmore opraviti;
- spodbujanje navezovanja (in ohranjanje) prijateljskih stikov.

V povezavi s slednjim ciljem je potrebno izpostaviti to, kako spontano in brez kakršnih koli večjih vprašanj so otroci medse sprejeli dečka. Strokovne delavke nismo nikoli delale razlik med njim in otroki (razen kolikor je to potrebno pri izvajanju dejavnosti zaradi pomoči spremljevalke) in ugotovile smo, da ga posledično tudi otroci sprejemajo kot sebi enakega in se z njim povezujejo.

Vsak najmanjši napredek, idejo, zamisel kako dosegati zastavljene cilje, smo strokovne delavke delile z dečkovimi starši, ki jih poskušamo močno vključevati v sam proces in z njimi deliti, kot tudi od njih pridobivati pomembne informacije, ki pomagajo pri napredku. Izpostaviti je potrebno ne le sodelovanje s starši, temveč tudi to, da se je dečkova spremljevalka vključila v njegove gibalne terapije, ki jih izvaja izven vrtca in tako še z drugega zornega kota spoznala kaj deček zmore, kako z njim rokovati, kaj od njega pričakovati, kar nam je prav tako pomagalo pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela z njim. Tako lahko z medsebojno podporo vseh omenjenih že na polovici šolskega leta vidimo, da so se pričeli kazati napredki pri uresničevanju dolgoročnih ciljev, za katere verjamemo, da jih bomo dosegli le z nadaljnjim medsebojnim sodelovanjem.

Zaključek

Za uspešno integracijo otroka s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces smo na podlagi opisanega primera prišli do naslednjih ključnih ugotovitev:

- vsak otrok je individuum in dokler otroka ne sprejmemo takšnega kot je in dokler si ne vzamemo čas, da ga spoznamo in preučimo njegov način delovanja in njegove potrebe, ne moremo načrtovati vzgojno-izobraževalnih dejavnosti in si zastavljati ciljev, ki jih želimo z njim doseči;
- če ima otrok spremljevalca, je pomembno, da mu ta pomaga pri vključitvi v dejavnosti, pri katerih potrebuje pomoč, da mu omogoča samostojnost in da ga spremljevalec dobro opazuje ter pozna;
- pomembno je vsakodnevno evalviranje otrokovega razvoja in napredka (ter zapisovanje le tega), saj vsi zbrani podatki pripomorejo k zastavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti za njegov nadaljnji razvoj;

- ključnega pomena je iskreno, in strokovno sodelovanje ter nenehna izmenjava informacij med vsi strokovnimi delavci, ki so v stiku z otrokom (vzgojitelj/ica, pomočnik/ca vzgojitelja/ice, sprem-ljevalec/ka, specialna pedagoginja, socialna pedagoginja, zunanji timi, vodstvo vrtca);
- zelo pomembno si je pridobiti zaupanje staršev in dosledno izmenjavati z njimi informacije o otrokovem počutju in napredku tako doma kot v vrtcu, saj le na ta način, ko "stopimo skupaj," lahko pri otroku pričakujemo napredek;
- pomembno se je povezati s sodelavkami in raznimi timi, saj ima posledično vsak strokovni delavec, ki je v stiku z otrokom s posebnimi potrebami občutek, da ni sam in da ima za premagovanje ovir in izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela oporo - več glav več ve in več oči bolje opazuje.

Zaključek

Ob koncu sem nam zdi smiselno dodati, da splošnega pravila kako in kaj početi z otrokom s posebnimi potrebami ne moremo določiti. Gre za občutek strokovnega delavca kaj "ja" in kaj "ne." Vsak otrok ima drugačne potrebe in glede na izkušnjo se je najbolj smiselno oprijeti začetnega izhodišča in informacij o otroku za delo z njim. Nato pa je pomembno dobro opazovanje in spoznavanje otroka, evalviranje ter sprotno prilagajanje in iskanje možnosti za njegov napredek. Kljub vsemu pa je na prvem mestu srčnost vzgojitelja in sprejemanje otroka. Otrok se mora počutiti dobro, varno in ljubljeno, kar predstavlja temelj vsakršnega dela z njim.

Literatura

- Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V: K. destovnik (ur.), Uresničevanje integracije v praksi: Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu, od 13. do 15. februarja 1997 (str. 57-72). Ljubljana: Center kontura.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vugoje in izobraževanja. V: Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom, str. 9-19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novljan, E. (2001). Inkluzija, možnosti in omejitve. Integracija, inkluzija v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 54 (120 posebna izdaja), 144-154.
- Opara, B., Barle-Lakota, A., Golobočnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Luksič, M., Zorc, D., Bregar-Golobič, K., Vovk-Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

PEDAGOŠKO DELO S SLABOVIDNIM OTROKOM

Povzetek: Otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v večinske vrtce, je v današnjem času veliko, vedno več pa je med njimi tudi otrok z dolgotrajno okvaro življenjskih funkcij. V članku opisujem, kaj je slabovidnost in kakšne prilagoditve, ki jih mora pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu upoštevati vzgojitelj, potrebuje otrok s to okvaro vidne funkcije v vrtcu.

Ključne besede: slabovidnost, predšolski otrok, vrtec, vzgojitelj, prilagoditev

EDUCATIONAL WORK WITH VISUALLY IMPAIRED CHILD

Abstract: There are many children with special needs who are nowadays included in kindergartens and there are more and more children with long-term impairment of vital functions. In this article, I describe what visual impairment is and what are the adjustments that an educator must take into account in his/her educational work with visually impaired child.

Key words: visual impairment, preschool child, kindergarten, educator, adaptation

Uvod

Danes vzgojno izobraževalne ustanove obiskujejo različni otroci. Med njimi so tudi otroci s posebnimi potrebami. To so otroci, ki imajo zaradi narave svoje bolezni ali okvare življenjskih funkcij dodatne potrebe. Na podlagi inkluzivne paradigme v Sloveniji stremimo k temu, da bi različnim otrokom s posebnimi potrebami omogočili čimbolj kakovostno vključitev v vrtce in šole ter da bi jim omogočili enakovredno participacijo neglede na njihovo bolezen oziroma primanjkljaje. Zakon o celostni zgodnji obravnavi (ZOPOP, 2017) navaja, da so otroci s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju otroci z razvojnimi zaostanki, primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami na telesnem, spoznavnem, zaznavnem, socialno-čustvenem, sporazumevalnem področju ter z dolgotrajnimi boleznimi. Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP, 2011). Tako kot otroci značilnega razvoja so tudi otroci s posebnimi potrebami sposobni učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato ne smejo biti izvzeti iz nobenega področja življenja v vrtcu. Glede na otrokov razvoj naj mu bo ob pomoči zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje v skupini z drugimi otroki (Čas, Kastelic, Šter, 2003).

Slabovidni otroci

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Merilo za oceno vidnega polja je izvid perimetrije (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). V skupini imam otroka z zmerno slabovidnostjo. Zmerno slaboviden otrok ima ostrino vida 10 do 30 odstotkov. Tak otrok potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in po potrebi prilagojene učne in vzgojne pripomočke, specialni trening na področju komunikacijskih tehnik in orientacije. Ob ustreznih pogojih sprejema vidne informacije in dela po metodi za slabovidne. Lahko ohrani hitrost dela kot videči vrstniki, vendar s prilagoditvijo gradiv ali z uporabo pripomočkov za branje. Ti otroci se vključujejo v redne programe osnovne šole.

Oddelek s slabovidnim otrokom

V oddelku s slabovidnim otrokom sodeluje več strokovnih delavcev. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, specialni pedagog oz. vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč, otrokov spremljevalec, tiflopedagog in svetovalna služba. Vzgojitelj pripravi prilagojen program dela, sodeluje pri pripravi in izvedbi individualnega načrta, spremlja otrokov razvoj in napredovanje, skrbi za vsakodnevne prilagoditve prostora in pripomočkov, se stalno strokovno izobražuje in ima pri tem veliko osebno in poklicno odgovornost.

Pomočnik vzgojitelja, ga pri tem podpira in sodeluje po njegovih navodilih. Specialni pedagog oziroma vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč otroku v sodelovanju z vzgojiteljem pripravi prilagojen program oziroma dejavnosti, ki jih z njim izvaja v skupini ali individualno. Otrokovega spremlje-

valca določi Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Sodeluje pri pripravi individualiziranega načrta, otroku zagotavlja varno okolje za spodbujanje samostojnosti, mu pomaga pri usvajanju socialnih veščin in specialnih znanj ter je v pomoč otroku pri vseh opravilih in učenju življenjskih veščin. Tiflopedagog se vključuje v neposredno delo z otrokom bodisi znotraj oddelka bodisi individualno. Koordinira sodelovanje vrtca s specialnimi ustanovami, pripravi defektološko diagnostiko in sodeluje pri načrtovanju, izvedbi, evalvaciji in individualizaciji načrta. Je pomemben vir informacij in je v pomoč vzgojitelju pri informiranju staršev. Starši imajo enakovredno vlogo strokovnjakom v timu. Njihove informacije o otroku so ključne pri oblikovanju individualiziranega programa. Strokovna služba pa koordinira strokovno skupino in vodi dokumentacijo.

Prilagoditve dela vzgojitelja slabovidnemu otroku

Warren (1994) predlaga delitev kognitivnega razvoja na dva dela. Razumevanje okolja, logično razmišljanje in reševanje problemov na eni strani in pomnjenje, pozornost in procesiranje informacij na drugi strani. Pri kognitivnem razvoju otroka ima velik pomen tudi zgodnja obravnava otroka, ki je ključnega pomena ter ustrezno okolje (kompenzacijske strategije). Pri slabovidni otrocih kognitivni razvoj poteka po enakih zakonitostih.

Pri doseganju ciljev so potrebne časovne prilagoditve. Dejavnosti morajo biti načrtovane fleksibilno (alternative in prilagoditve), tudi izvedba je fleksibilna – ne le pri doseganju ciljev zastavljenih dejavnosti temveč tudi pri vsakodnevni rutini. Potrebno je zagotoviti daljši čas za opisovanje, ponašanje, učenje in igro, raziskovanje, branje pravljic in gibalnih aktivnosti. Prav tako moramo otroku prilagoditi tudi prostor, v katerem je. Zaščititi moramo nevarna mesta, poskrbeti za stalnost (pohišstvo, igrače, stalno mesto v garderobi ...), igralnico opremiti s kontrastnimi, taktilnimi oznakami osvetlitvijo in vodilnimi linijami. Prilagoditve veljajo za vse prostore, v katerih se otrok giblje. Ne le za igralnico. Otroka spodbujamo pri igri (raziskovalne, namizne, gibalne, konstrukcijske, igre pretvarjanja), igrače mu predstavljamo postopoma. Igrače morajo biti nazorne, materiali in funkcionalnost pa čim bolj podobna realnemu predmetu. Velikost igrač naj ne presega velikosti rok oziroma dlani. Tudi ustrezni didaktični pripomočki so tisti, ki krepijo delovanje drugih čutnih kanalov (npr. taktilne slike, grafikoni, tipni modeli in makete, zvočne/tipne knjige ipd.). Pri načrtovanju dejavnosti moramo biti iznajdljivi, ustvarjalni in samoiniciativni; pomembna je tudi izbira materialov in način izdelave. Načrtno moramo otroka spodbujati k spoznavanju novih stvari s poudarkom na razvoju motorike in drugih čutil. Spodbujati moramo koordinacijo uho – roka. Upoštevati moramo razvojne značilnosti otroka, razvojno stopnjo, značilnosti podanih informacij in razpoložljiva sredstva.

Pri delu s slabovidnimi otroki moramo upoštevati splošna načela. Svet poskušamo izkusiti z njegovega vidika: predno nekaj od otroka pričakujemo to izkusimo na sebi. Kreirajmo možnosti, ki jih situacije ne kreirajo same zase: ustvarjajmo umetne situacije, ki omogočajo učenje. Naj bo otrok tisti, ki bo aktiven: otroka spodbujamo, mu dajemo občutek varnosti, zaupanja in več pozitivnih izkušenj pri mlajših; pri starejših pa dopuščamo tudi možnost frustracij. Otroku damo dovolj časa. Pomagamo otroku smiselno povezovati dogodke, stvari: učimo otroka o podobnostih nečesa kar se je naučil v preteklosti in nečesa kar je spoznal v sedanjosti. Pri učenju novih spretnosti uporabljamo metodo »dlan na dlan«. Pri učenju, spoznavanju novih stvari uporabljamo čim več realnih predmetov in izkušenj iz realnosti. Otrok naj razume, da se stvari ne zgodijo kar tako, ampak je za to potrebno nekaj storiti: gre za razumevanje obstoja predmetov, spreminjanje, razumevanje dogodkov – vplivamo na kognitiven razvoj. Pri učenju se otroka veliko dotikamo: občutek varnosti, zaupanja. Pri opisovanju uporabljamo bogato obarvan jezik z veliko opisa: smo čim bolj informativni. Smo dosledni pri poimenovanju predmetov: isto ime za isti predmet; pri starejših že lahko uporabljamo sinonime. Uporabljamo ime otroka: otroka nagovarjamo z imenom, da ve, da govorimo (o) njem. Otroku opisujemo slike in ga opozarjamo na posebnosti. Otroka opozarjamo na uporabo vseh čutil v notranjem in zunanem okolju: npr. gremo mimo pekarnice, opozorimo otroka, kako diši. Povemo mu, da ima njegov oče brado, ki bode ipd. Prepričamo se, da je otrok razumel, kar smo ga želeli naučiti: potrebnega je veliko preverjanja. Spodbujamo interakcijo z ljudmi in okoljem: igra z vrstniki, spoznavanje novega okolja ipd. Spodbujamo razvoj socialno sprejemljivih oblik vedenja: npr. kljub temu, da ni očesnega stika, naj se obračajo k sogovorniku. Pomemben je ton in volumen našega govora: poznavanje različnosti otroku služi v socialnih stikih. Otroku moramo omogočati izzive.

Svoje delo in dejavnosti prilagajam po Kurikulumu za vrtce. Pri gibanju načrtno razvijam grobo in fino motoriko, ga veliko spodbujam; asistiram pri gibalnih vzorcih. Motiv za gibanje otrok prejema od tistih, ki jih opazuje. Otrok se giblje, ko zagleda v oddaljenosti nekaj, kar ga zanima. Otroku

gibalne vzorce demonstriram: kako se plaziti, kotaliti, hoditi ... Pri motivaciji si pomagam z igračami, zvokom, klicanjem, svetlobnimi dražljaji ipd. Pri razvoju fine motorike je potrebnega veliko gibanja in iger, ki zaposlijo roke. Pri tem ima otrok večkrat težave, saj ne vidi dobro dela svojih rok, pa tudi ne, kako drugi rokujejo s predmeti. Zato potrebuje pomoč odraslega – uporabljam tehniko »roka na roki«. Na jezikovnem področju spopolnujem artikulacijo preko igre ter z neposrednim dotikom, s poslušanjem pripovedovanja (različni viri: av-mediji, govori ipd.).

Pri umetnosti uporabljam intenzivne barve, teksturno raznovrsten material (prijeten na otip), poudarek dajem plastičnemu oblikovanju. Spodbujam otroka k poslušanju zvokov iz narave in zvokov v zaprtem prostoru, spodbujam tudi aktivno poslušanja. Spodbujam ples/gibanje ob različnih glasbenih ritmih. Velikokrat ga motiviram z lutko in prilagodim dramske igre (velike lutke, kontrast, bližina.). Na področju narave, otroku omogočam stik z njo, spodbujam manipuliranje z naravnimi, odpadnimi in umetnimi materiali. Spodbujam otroka k opisovanju pojavov.

Pri družbi seznanjam otroka z vsakdanjim, kulturnim, družinskim in javnim življenjem/okoljem; spodbujam socialne odnose. Na področju matematike spodbujam otroka k ustreznemu razvrščanju in urejanju, prepoznavanju svojega simbola ipd., k igranju na ritmične inštrumente in k ponavljanju ritmičnega vzorca. Omogočam mu igro z različnimi snovmi; vodo, mivko, peskom, snegom ipd.

Zaključek

Vsi otroci s posebnimi potrebami morajo v vrtcu imeti zagotovljene prilagoditve, s katerimi lahko, tako kot ostali otroci, napredujejo pri svojem telesnem, socialnem, psihičnem, čustvenem in gibalnem razvoju. Enako velja za dolgotrajno bolne otroke, ki zaradi narave svoje bolezni potrebujejo posebne prilagoditve. Med dolgotrajno bolne otroke spadajo tudi slabovidni otroci. Vedno več otrok s posebnimi potrebami se vključuje v redne programe vrtcev, vzgojitelji pa smo pomemben člen pri otrokovem razvoju ter imamo ključno vlogo pri preprečevanju nastanka čustvenih in socialnih težav, ki jih s seboj prinaša slabovidnost. Venomer si prizadevamo krepiti otrokove socialne veščine, s katerimi se bo lahko, kljub svojim omejitvam, uspešno vključeval v ožje in širše družbeno okolje. Le s takim pristopom ga bomo kakovostno pripravili na nadaljnje, vseživljenjsko učenje.

Literatura

Čas, M., Kastelic, L., Šter, M. (2003). Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 4. 2. 2022 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf

Dopolnitev navodil h Kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami za dolgotrajno bolne otroke (2017). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 4. 2. 2022 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/5d10286a9e/DOPOLNITEV_Navodil_h_Kurikulumu_za_vrtce_ZA_DOB.pdf

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 6. 2. 2022 s <http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kriteriji.pdf>

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.

Lepičnik Vodopivec, J. (2016) Strokovni izzivi vzgojiteljskega poklica. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017). Pridobljeno dne 6. 2. 2022 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2065/#3.%C2%A0%C4%8Dlen>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno dne 10. 2. 2022 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Warren, D. (1994). Blindness and children: An Individual Differences Approach. New York: Cambridge University Press.

OTROK S CELIAKIJO V VRTCU

Povzetek: Celiakija je avtoimuna sistemska bolezen. Zahteva strogo doživljenjsko brezglutensko dieto. Otrok s celiakijo ne sme uživati hrane, ki vsebuje pšenico, rž, ječmen ali oves tudi v najmanjših količinah. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami otroke s celiakijo uvršča v kategorijo dolgotrajno bolnih otrok (ZUOPP 2011, 2. člen). Zato zahteva vključevanje otroka s celiakijo v vrtec še posebno vsakodnevno pozornost in je velik izziv ne samo zaposlenim v kuhinji, temveč tudi vzgojiteljem. Otroku je potrebno zagotavljati hrano brez glutena »od pridelave do mize«, brez kakršne koli kontaminacije z glutenom. Že zelo majhna količina glutena lahko pri otroku izzove takojšnje hude reakcije neposredno po zaužitju hrane (hudi krči, driska, bruhanje, izčrpanost...). Neupoštevanje diete pa vodi v veliko težje daljnoročne posledice - od anemije do nekaterih vrst raka. Ključne besede: vrtec, otrok s posebnimi potrebami, celiakija, brezglutenska dieta (BGD).

A CHILD WITH CELIAC DISEASE IN KINDERGARTEN

Abstract: Celiac disease is an autoimmune systemic disease. It requires a strictly lifelong gluten-free diet. A child with celiac disease should not eat foods that contain wheat, rye, barley or oats even in the smallest amounts. The Orientation of Children with Special Needs Act places children with celiac disease in the category of long-term sick children (ZUOPP 2011, Article 2). Therefore, the inclusion of a child with celiac disease in kindergarten requires special daily attention and is a great challenge not only to employees in the kitchen, but also to educators. The child needs to be provided with gluten-free food "from production to table", without any gluten contamination. Even a very small amount of gluten can cause immediate severe reactions in a child immediately after eating (severe cramps, diarrhea, vomiting, exhaustion). Failure to follow a diet, however, leads to much more serious long-term consequences - from anemia to some cancers.

Key words: kindergarten, child with special needs, celiac disease, gluten-free diet (BGD).

Kaj je celiakija

Celiakija je avtoimuna sistemska bolezen, / ... / ki je posledica uživanja glutena in sorodnih beljakovin v pšenici, rži, ječmenu in v nekaterih primerih tudi ovsu pri genetsko predisponiranih osebah. Je ena najpogostejših kroničnih boleznih pri otrocih / ... / (Dolinšek 2018, str. 4). Tako Dolinšek (2018) kot Logar – Carjeva (1996) opisujeta razvoj značilnih sprememb na sluznici tankega črevesja, znake motenj v prebavi in absorpciji hranilnih sestavin hrane t. im. malabsorpcije.

Razvoj spoznanj o bolezni, zdravljenju in diagnosticiranju celiakije

Prvi je celiakijo pri odraslih bolnikih opisal Grk Aretej iz Kapadokije v 2. stol. pr. nš. št. Leta 1888 je klinične znake celiakije pri otrocih prvi opisal angleški zdravnik Samuel Gee. Nizozemec Dicke je prvi povezal nastanek te bolezni z beljakovino - glutenom - v žitaricah. Ugotovil je, da se je med drugo svetovno vojno zmanjšala pogostnost težav s celiakijo pri nizozemskih otrocih (uživali so manj moke in močnatih jedi), po vojni pa se je vrnila na prejšnji nivo. Brezglutensko prehrano pa so prvič opisali Anderson, Van de Kammer in Weiers v letih 1952 in 1953 (Logar – Car 1996). Bolezen se pojavlja pri 1 od 100 ljudi v Evropi in je pogostejša pri ženskah. Bolj izpostavljeni so ji družinski člani bolnikov s celiakijo, ki zbolijo pogosteje od splošne populacije. Glede na klinično sliko razdelimo celiakijo v dve večji skupini: simptomatsko (bolnik kaže simptome in znake na področju prebavil in druge zunajčrevesne simptome in znake) in asimptomatsko ali tiho celiakijo (ni opaznih znakov bolezni) (Dolinšek 2018). Prvi korak pri sumu na celiakijo je pregled pri zdravniku in anamneza. Naredijo se preiskave krvi, ki kažejo povečanje za celiakijo značilnih protiteles. Potrditvena metoda pa je biopsija (odvzem tkiva) sluznice tankega črevesja ali dvanajsternika in pregled tkiva pod mikroskopom. Za celiakijo so značilne spremembe tkiva tankega črevesa ali dvanajsternika: izginjanje črevesnih resic, pomnožitev vnetnih celic, poglobljene kripte in spremembe celic na površini sluznice (Logar – Car 1996). Vsi testi morajo biti opravljeni v času, ko pacient (otrok - op. p.) še uživa hrano, ki vsebuje gluten, saj postanejo rezultati negativni, ko pacient preide na brezglutensko hrano, zato je pomembno, da / ... / naredimo / ... / preiskave, še preden predpišemo brezglutensko dieto (Lojen Valetak 2019, str. 21).

Simptomi celiakije in posledice nepravočasno prepoznane/nezdravljene celiakije

Dolinšek (2018) navaja pojav simptomov celiakije, ki se kažejo na več področjih, nekateri že v otroški dobi, drugi pa nastanejo kot posledica nepravočasno prepoznane celiakije in jih tudi sistematično in natančno razdela:

- želodec in črevo: driska, napenjanje, vetrovi, ponavljajoče bruhanje, zaprtje, celiakalna kriza, ulcerozno vnetje in zožitve tankega črevesa, laktozna intoleranca.
- usta in zobje: razpoke in vnetje z rdečino ustne sluznice (pomanjkanje B vitaminov), razjede v ustih (so lahko blago povezane s celiakijo), defekti zobne sklenine na stalnih zobeh (v blažjih primerih šibka sklenina, s prečnimi progami, v hudih pa lahko na koncih nekaterih zob popolnoma izgine, prizadeti predeli zob so manjši in hitreje razpadejo. Nediagnosticiranje bolezni v otroški dobi, lahko v odrasli privede do hudega kariesa in zgodnje izgube prednjih zob).
- hematološke motnje: anemija (slabokrvnost). Kronično pomanjkanje hranil lahko povzroči dolgotrajno anemijo (se ne odziva na peroralno nadomeščanje železa ali se po prenehanju uživanja železa povrne) in hujšo obliko anemije (zaradi pomanjkanja folatov in vitamina B12). Navaja še odrgrnine in podaljšano trajanje krvavitve ter limfom (rak celic limfatičnega tkiva).
- rast, razvoj in splošno počutje: nizka telesna masa ali njeno počasno pridobivanje; izguba telesne mase, s spremljajočo utrujenostjo, splošno oslabelostjo, izgubo koncentracije in znaki pomanjkanja drugih hranil; zastoj v rasti; kasneje pa pozna puberteta, splošno slabo počutje, nenehna utrujenost, pogosti glavoboli, depresivnost ... Pri mlajših otrocih je pogosta razdražljivost (zaradi nezmožnosti primerno opisati neprijetne občutke, ki jih občutijo v svojem telesu).
- bolezni kože: tanjši in bolj lomljivi lasje, izpadanje las, poškodovani nohti (predvsem pri odraslih), suha koža (pomanjkanje vitaminov), srbeč izpuščaj na komolcih, kolenih, zadnjici, herpetiformni dermatitis oz. Duhringova bolezen.
- bolezni jeter: vnetja jeter in hude okvare jeter (celo potreba po transplantaciji jeter), motena funkcija vranice (oslABLjena odpornost proti nekaterim bakterijam, ki večinoma povzročajo okužbe dihal in centralnega živčnega sistema), slabše delovanje trebušne slinavke in celo trajna odpoved trebušne slinavke (pri odraslih s pozno postavljeno diagnozo celiakije).
- bolezni srca in ožilja: oslabitev črpalne funkcije srca (transplantacija srca).
- bolezni pljuč: pogoste okužbe dihal pri otrocih (kot posledica hude anemije in malabsorbcije).
- bolezni ledvic: vnetja ledvic zaradi odlaganja protiteles proti transglutaminazi.
- mišično-skeletni sistem: otekline nog, mišični krči ali bolečine v mišicah, mišična slabost ali zmanjšan mišični tonus, bolečine v sklepih in vnetja, ki posnemajo artritis, osteoporoza in osteopenija pri odraslih ter rahitis pri otrocih, spremembe v razmerju obraznih kosti kot posledica neprepoznane celiakije v otroštvu (izstopa čelni predel, srednji del obraza je lahko manj razvit).
- nevrološke težave: glavoboli, motne razpoloženja in obnašanja, hiperaktivnost, problemi s koncentracijo, utrujenost in depresija, razdražljivost, težave v medosebnih odnosih, pomanjkanje energije (težave na področju učenja), okvara živčevja, ataksija (motnja gibanja - prizadene koordinacijo, ravnotežje, hojo in hotene gibe); demenca (nastane kot posledica degenerativne bolezni malih možganov zaradi dolgotrajne bolezni), epilepsija ...
- reproduktivni sistem: težja zanositev in več splavov, manjša porodna teža otrok mater s celiakijo, funkcionalna oslabelost posteljice, hudo poslabšanje zdravja matere po rojstvu otroka.
- pridružene bolezni: celiakija je pogosto povezana s sladkorno boleznijo tipa 1, boleznimi ščitnice, Downovim sindromom, Turnerjevim sindromom, Williamsovim sindromom, Logar – Carjeva (1996) pa navaja še avtoimune bolezni npr. revmatoidni artritis ...

Logar - Carjeva (1996) pa piše v svojem članku še, da se »klasična oblika celiakije« pri otroku razvije med 8. in 24. mesecem starosti in se kaže z bruhanjem in drisko. Omenja hujšanje otroka, lahko slabše pridobiva na teži, postane bled, ima velik, napihnjen trebuh in tanke okončine, manj podkožnega maščevja, koža na stegnih in zadnjici je ohlapna. Blato, ki ga izloča je lahko kašasto ali tekoče, svetlo, obilno, penete in zelo smrdi. Možno je tudi, da nimajo driske, lahko pa bruhaajo, imajo težave z zaprtjem, napet trebušček, betičasto obliko prstov ali pa kažejo pomanjkanje mineralov in vitaminov. Zaradi nizkega nivoja beljakovin v krvi so lahko otečeni, kažejo pa lahko tudi znake pomanjkanja v maščobi topnih vitaminov (A, D, E, K) ... Tudi ona govori o razdražljivosti, nerazpoloženosti, nezanimanju za okolico, otrok postane tih in apatičen. Navaja tudi, da do drugega leta starosti nekateri otroci razvijejo težko klinično sliko t. i. celiakalno krizo z izredno hudimi driskami, ki zahtevajo hospitalizacijo. Pri pozno diagnosticirani celiakiji se število kliničnih znakov

zmanjša. Otrok je slabokrven, zaostaja v razvoju in spolnem dozorevanju, ponavadi ima nizko težo in nizko rast, pogoste bolečine v trebuhu, driska se izmenjuje z zaprtjem, nekateri otroci otekajo, imajo motnjo v strjevanju krvi, znake rahitisa ali osteoporoze, pogoste so psihične motnje, zlomi kosti ali bolečine v njih, mišična slabost ali krči v mišicah ... Pri majhnih otrocih pogosteje prihaja do celiakalnih kriz, pri starejših otrocih in odraslih pa so pogosteje opisani tudi limfomi črevesa in karcinomi.

Zdravljenje celiakije

Kljub poizkusom razvoja številnih zdravil, osnova zdravljenja celiakije ostaja vseživljenjska stroga brezglutenska dieta (Lojen Valetak 2019, str. 21). Dolinšek (2018, str. 13) pa o zdravljenju celiakije piše tako: »Edini način zdravljenja je stroga vseživljenjska brezglutenska dieta. Drugih načinov zdravljenja celiakije trenutno ni.« Z njo je potrebno začeti takoj po postavitvi diagnoze, glutenu pa se je potrebno izogibati tudi v najmanjših količinah. Ob strogi BGD simptomi in znaki obolenja povečini izzvenijo, protitelesa, povezana s celiakijo se postopno normalizirajo, prizadeta tkiva pa se povrnejo v prvotno stanje, kar pa ne pomeni, da je bolezen ozdravljena. Ponovno zaužitje glutena namreč izzove imunski sistem, kar ponovno vodi v sistemsko reakcijo (Dolinšek 2018).

Medtem ko Dolinšek in Lojen Valetakova govorita o BGD, pa je Benedik (2021) v svojem predavanju v okviru Šole celiakije, ki ga je organiziralo SDC navedel, da pravzaprav ne govorimo več o (brezglutenski) dieti, ampak o načinu življenja.

»Prepovedana in dovoljena živila«

Gluten vsebujejo žitarice: pšenica, rž, ječmen in oves, prav tako pa tudi pira, kamut, tritikale in bulgur. Med prepovedana živila sodijo torej vsa živila iz »prepovedanih« žitaric (moke, zdrobi, testenine, kosmiči), vsa živila, kjer se pri pripravi uporablja sestavine iz prepovedanih žit ali njihovih derivatov, živila, ki v deklaraciji vsebujejo glutenske sestavine ali imajo med alergeni naveden gluten ter živila, ki so bila med postopkom pridelave/priprave onesnažena s sestavinami iz prepovedanih žit ali njihovih derivatov (npr. industrijsko zamrznjena hrana kot je zmrznjena zelenjava, ribani sir ..., ki jim dodajo škrobe in moko, da se ne sprijemajo). Dovoljena pa so živila, ki naravno ne vsebujejo glutena (mleko, jajca, meso, sadje, zelenjava ...) in tista, ki med pripravo niso bila onesnažena z glutenom (SDC, 2014).

Otrok z brezglutensko dieto v vrtcu

Potrdilo o medicinsko indicirani dieti in navodila za predpisano dieto

Če otrok že obiskuje vrtec ali šele vstopa vanj in ima potrjeno diagnozo celiakija ter s tem predpisano BGD, morajo starši vrtcu predložiti Potrdilo o medicinsko indicirani dieti, ki ga izda specialist pediater gastroenterolog. Potrdila o dietah, ki jih otrok potrebuje doživljenjsko, kot na primer v primeru celiakije / ... / so trajna. (Tadej Avčin et al, 2018). Ob tem pridobijo tudi navodila za predpisano dieto, ki jih pripravljajo klinični dietetiki in specialisti pediatri, za katere je priporočljivo, da jih posredujejo vrtcu.

BGD od kuhinje do igralnice

Potem, ko smo spoznali, kakšne težave lahko ima otrok in posledično odrasli z nezdravljeno celiakijo oz. nedržanjem stroge BGD, je najbrž vsakemu izmed nas jasno, da se s tovrstno dieto ne gre šaliti. Gre za resnično strogo dieto, kjer ni prostora za neupoštevanje.

Kuhinja

Prvo pravilo, ki ga mora osebje v kuhinji vselej imeti v mislih, ko pripravlja hrano za brezglutensko dieto je, da je gluten za otroka s celiakijo »strup«! Izogibati se ga je treba tudi v najmanjših količinah. Še sprejemljiva količina glutena je 20 mg v kilogramu ali drugače povedano 20 delcev na milijon delcev. Toda kot pravi Dolinšek (2018, str. 14) / ... / naj (nas – op. p.) ne zavede izraz »varna« količina glutena v hrani. Varna količina glutena ne obstaja in vsi naporji naj bi težili k popolni odstranitvi glutena iz prehrane.

Povzeto po Smernicah za pripravo hrane brez glutena SDC (2014) to v praksi pomeni da:

- je pomembno tudi poznavanje in nabava živil, preverjanje deklaracij ... Najbolje je, če kupujemo izdelke, ki so označeni s prečrtanim žitnim klasom, saj mora biti tudi pridelava in predelava sicer naravno brezglutenske hrane »čista« oz. ne sme priti do t. i. navzkrižne kontaminacije (Dolinšek 2018) npr. kuzuza, požeta s kombajnom, ki žanje pšenico ali zmleta v mlinu, kjer meljejo rž ..., za bolnika s celiakijo ni sprejemljiva.

- je za pripravo brezglutenskega obroka pomembna čista in ločena delovna površina, čista delovna obleka in čiste roke osebja, ki pripravljajo hrano, saj lahko že nekaj drobtin ali moke povzroči hude težave.
- izdelke brez glutena vedno hranimo v posebni omari ali na zgornjih policah, da po njih ne padajo glutenske drobtine ali moka.
- mora biti posoda za pripravo brezglutenskih jedi temeljito očiščena. Uporaba lesenih desk, posod in pripomočkov je neprimerna.
- morajo biti kuhinjski pribor, žlice, mešala, zajemalke ..., med pripravo strogo ločeni tako, da med pripravo jedi ni mogoče, da bi enkrat z njimi posegali v glutenske, nato pa v brezglutenske jedi.
- je najbolje posodo in pribor, ki se uporablja za brezglutensko hrano ločiti od ostalih že po barvi ali obliki, da se izognemo usodnim pomotam.
- je posebna previdnost potrebna pri uporabi različnih kuhinjskih pripomočkov (mešalcev, paličnih mešalnikov, toasterjev...), če v njih obdelujemo tudi glutenske sestavine (uporabimo raje ločene).
- so pomembna kritična točka pri pripravi brezglutenske hrane cvrtniki, saj brezglutenskih jedi ne smemo cvreti v istem olju kot glutenske (raje uporabimo sveže olje v ločeni čisti ponvi).
- so pogost vir glutena, pomivalne gobice in kuhinjske krpe s katerimi smo predhodno brisali površine ali roke posute z moko ali drobtinami, pa doze za sladkor in sol, v katere segamo z žlico, ki je lahko onesnažena z glutenom ...
- ko dajemo brezglutensko hrano na voziček z namenom, da jo odpeljemo v igralnico, le-to strogo ločimo od druge hrane v posebnih (namenskih) in tudi vidno označenih posodah, da ne more priti do navzkrižne kontaminacije.

Igralnica

Prav tako, kakor je potrebno v kuhinji skrbeti za to, da pripravijo varno brezglutensko hrano in da se med pripravo in transportom navzkrižno ne kontaminira, je za to potrebno poskrbeti tudi v igralnici. Pomembno je, da se vzgojitelji pa tudi ves ostali del kolektiva vrtca podrobno seznanijo z boleznijo, s težavami pri otroku, ki so z njo povezane in z zahtevami diete, da bo vsak, ki bi morebiti pomagal ali nadomeščal vzgojitelja/vzgojiteljico v kolektivu, tudi ustrezno ravnal z otrokom in njegovo dietno hrano.

Če navodila iz »Smernic«, ki govori o strežbi, prilagodimo delu v vrtcu, lahko povzamemo, da:

- si mora vzgojitelj, ki hrano razdeljuje, pred razdeljevanjem umiti roke z milom in toplo vodo in med razdeljevanjem ne sme prijeti druge hrane.
- mora biti prostor, kjer se hrana brez glutena razdeljuje in je, predhodno ustrezno urejen (v bližini ne sme biti glutenske hrane) in očiščen (z vročo vodo in detergentom).
- hrano brez glutena po možnosti serviramo v vidno ločenih krožnikih in z ločenim priborom, da se izognemo njeni kontaminaciji ali zamenjavi.
- pri samopostrežnem načinu strežbe živila brez glutena ponudimo ločeno in vidno označena, v ločenem delu strežnega mesta. V vsaki posodi mora biti posebna servirna žlica, v neposredni bližini pa ne sme biti postreženih glutenskih živil (SDC, 2014).

Prav tako je pomembno, da skrbimo za dosledno higieno rok vseh otrok, še posebej pa otroka s celiakijo ter seveda tudi za ustrezno očiščenost površin, kjer otrok je oz. se zadržuje. Zavedati se moramo, da je možno gluten najti pravzaprav povsod, kjer je prisotna »glutenska« hrana (drobtine kruha, ki padejo na mizo ali na tla ...) pa tudi tam, kjer bi ga najmanj pričakovali. Dolinšek (2018) celo navaja gluten v igračah in kozmetičnih izdelkih ...

Tudi otroke v skupini je potrebno seznaniti z boleznijo njihovega vrstnika. Predstaviti jim je potrebno, kaj on sme in česa ne ter na kaj naj bodo pozorni, da mu ne bodo nehote škodovali. Pri starejših otrocih je težav z upoštevanjem nekoliko manj, več »nenehna nadzora« pa je potrebno imeti v skupinah mlajših otrok ali v kombiniranih skupinah. Paziti moramo tudi, da otrok s celiakijo ne poseže po glutenski hrani drugih otrok oz. da tovrstna hrana ne ostaja nenadzorovano na mestih, kjer bi jo lahko vzel in pojedel. Veliko pa lahko k zmanjšanju »nevarnosti kontaminacije« okolja in hrane z glutenom pripomorejo tudi starši drugih otrok, če jih z boleznijo seznanimo. Le-ti pa potem še dodatno pripomorejo k ozaveščenju »varnega« ravnanja pri otrocih. Na ta način pa tudi poskrbimo, da se otrok s celiakijo ne bi počutil izključenega npr. ob praznovanju rojstnih dni v skupini, skupnih srečanjih, piknikih, izletih ... Kadar načrtujemo zaposlitve, pri katerih pripravljamo majhne dobrote, vselej poiščimo recepte, ki ne vsebujejo glutenskih sestavin ali pa te nadomestimo z brezglutenskimi. Brezglutenska hrana je prav tako okusna kot tista z glutenom, le naučiti se jo moramo pripraviti.

Čiščenje

Tudi osebe, ki čisti prostore, v katerih se zadržuje otrok s celiakijo, mora biti pri čiščenju zelo skrbno, kar je še posebej pomembno pri mlajših otrocih, ki radi dajejo stvari v usta in plazijo po tleh. Zelo pomembna je tudi higiena igrač.

Druge težave in ukrepanje v primeru težav pri otroku zaradi zaužitega glutena

Najpogostejša težava s katero se srečujemo bolniki s celiakijo je reakcija okolice v smislu, da po nepotrebnem kompliciramo, še posebej, če gre za t.i. skrito celiakijo, kjer ni izraženih vidnih težav po zaužitem glutenu. Posledično se ne daje potrebna skrb pripravi dietne hrane tudi v nekaterih vrtcih in šolah. Starši in otroci navajajo, da jim ponekod ne zagotavljajo nekontaminirane hrane (je ne ločijo od druge, je ustrezno ne označijo), da otrok ne upa jesti (ker se boji reakcij telesa na gluten), da otrok ne želi na praznovanja (ker se počuti drugačnega ali ker ima slabe izkušnje s hrano izven doma). Neka mama je delila z menoj tudi zame nepojmljivo izkušnjo, da so v kuhinji kuharice pozabile pripraviti sendvič za otroka v prvem razredu OŠ. Ko je otrok prišel na vrsto za malico, so se komaj spomnile nanj. Kuharica je iz glutenskega sendviča vzela klobase (ki so sicer bile v osnovi brez glutena) in jih dala v njegov sendvič! Na nekem pohodu pa je otrok celo ostal brez sendviča. Še danes ne ve ali ga je vzel kdo drug ali ga sploh ni bil zanjo posebej pripravljen.

Potrebno je poudariti, da otroku, pri katerem pride do krčev, bruhanja ... kot reakcije na zaužiti gluten, ni mogoče z ničemer pomagati, niti situacije kakor koli omiliti!

Zaključek

Na začetku bo življenje z otrokom s celiakijo v vrtcu velik izziv za vse, toda ko se bomo o tem dobro poučili, to sprejeli in poiskali pot za dosledno uresničevanje BGD, nam to ne bo nobena ovira za polno življenje in sobivanje v skupini. Dr. Dolinšek je zapisal bolnikom s celiakijo v spodbudo, vsem nam, ki se dnevno srečujemo (ali se šele bomo) s celiakijo v vrtcu, pa v razmislek naslednje misel / ... /priprava jedi brez glutena (bo na začetku – op. p.) zahtevala razmišljanje, organizacijo in posebno pozornost. Sčasoma bo brezglutenska prehrana postala vaš način življenja in vam bo prinesla dobro počutje ter postala vsakdanja rutina (Dolinšek 2018, str. 20).

Literatura

Avčin, T. et. al. (2018). Priporočila za medicinsko indicirane diete. https://www.zdravniskazbornica.si/docs/default-source/tedenski-bilten-fs/priporo%C4%8Dila-za-medicinsko-indicirane-diete_besedilo.pdf?sfvrsn=5d143336_2 (dostop 3. 2.2022)

Dolinšek, J. et al. (2018). Življenje s celiakijo. Maribor. Mestna občina Maribor.

Logar – Car, G. (1996). Celiakija v otroški dobi. V: Celiakija in brezglutenska prehrana: priročnik. Maribor. Slovensko društvo za celiakijo (SDC).

Lojen Valetak, L. (2019). Celiakija. V: Diagnostični algoritmi pri prebavnih simptomih pri otrocih. V: Bolezni prebavil pri otrocih in mladostnikih: zbornik predavanj/ 3. pediatrični kongres. Ljubljana. Društvo študentov medicine Slovenije.

SDC. (2014). <http://drustvo-celiakija.si/smernice-za-pripravo-brezglutenske-hrane> (dostop 7. 1. 2022)

Zakonusmerjanjuotroksposebnimipotrebami. (2011). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (dostop 27. 1. 2022)

Benedik, E. (2021). Predavanje: 100 % brezglutenska prehrana in pomanjkanje hranil (online 3. 12. 2021).

SPodbujanJE SENZORNEGA ZAZNAVANJA V VRTCU

Povzetek: V letošnjem letu opravljam delo v skupini otrok II. starostnega obdobja, ki so stari od tri do štiri leta. Predšolsko obdobje je obdobje senzomotoričnega razvoja in pri tej starosti otroci raziskujejo svet s pomočjo čutil in gibanja. Senzorična igra je ključnega pomena, saj vključuje vsa otrokova čutila. Pri tem imamo pomembno vlogo odrasli, starši in vzgojitelji, ki lahko z ustvarjanjem različnih situacij, oblikovanjem ustreznih izkušenj ter ponujanjem različnih materialov, to spodbujamo. Iz tega razloga sem se odločila, da svoje ročne spretnosti izkoristim v največji možni meri. S svojimi zamislimi in izdelavo senzornih igrač vnašam dodatne strategije, ki lahko izboljšajo in spodbujajo čutno zaznavanje otrok ter pripomorejo k intenzivnejši stimulaciji čutnih zaznav. V skupini je prisoten tudi otrok s posebnimi potrebami (ima težave na gibalnem in jezikovnem področju ter je rahlo hiposenzibilen). To dejstvo mi je dalo še dodaten zagon za pripravo okolja s čim več senzornimi izzivi. V prvem delu prispevka bom za lažje razumevanje predstavila nekaj teoretičnih dejstev o senzornem zaznavanju, predstavila pa bom tudi pomen senzorne integracije. V drugem delu prispevka se bom osredotočila na predstavitev pripomočkov za igro v I. (1–3 leta) in II. starostnem obdobju (3–4 leta) ter možnost uporabe teh igrač, cilje in odzive otrok. Pri vseh pripomočkih in igračah so izpostavljeni različni čutni dražljaji.

Ključne besede: senzorno okolje, čutno zaznavanje, čutila, senzorne igrače.

PERCEPTION IN KINDERGARTEN

Abstract: This year, I am working in the second age group, which includes children aged three to four years. The preschool period is a period of sensory and motor development, and at this age children explore the world with the help of their senses and movement. Sensory play is crucial because it involves all the child's senses. As adults, parents and caregivers play a vital role in this, because we can encourage this development by creating different situations, providing the proper experiences, and offering different materials. This is why I decided to use my manual skills to the fullest. Using my ideas and making sensory toys, I add additional strategies, which can improve and encourage the sensory perceptions of children and can help bring about a more intensive stimulation of sense perceptions. A child with special needs is also a part of the group (he has difficulties in the motor and language areas and is slightly hyposensitive). This fact gave me an extra boost to include as many sensory challenges as possible in the environment. In the first part of the article, I present some theoretical facts about sensory perception to facilitate understanding, and I also highlight the importance of sensory integration. In the second part of the article, I focus on the presentation of game aids in the first (1-3 years) and second (3-4 years) age groups as well as the options for using these aids and the responses of the children. Different sensory stimuli are highlighted for all aides and toys.

Keywords: sensory environment, sensory perception, senses, sensory toys.

Uvod

Otroci v prvih letih svojega življenja svet okoli sebe v večini zaznavajo s čutili. Pri delu z večjimi otroki se to ni tako intenzivno izražalo kot v oddelku I. starostnega obdobja, ko otroci stvari pretipajo in dajejo v usta. Temu sem pričela posvečati več pozornosti. Vzgojiteljice imamo premalo znanja na tem področju, kar pa nemalokrat privede do nerazumevanja vedenja otrok in etiketiranja (da so trmasti in razvajeni). Preko literature sem pridobila veliko novih informacij s področja senzorne integracije in tako pričela pripravljati senzorno okolje in igrače.

Razvoj zaznavanja in občutenja dražljajev ter senzorna integracija

Razvoj posameznih senzornih sistemov je osnovni pogoj za normalen razvoj procesov senzorne integracije (Korelc in Groleger-Sršen, 2013). Senzorna integracija je proces v možganih, ki se ga ne zavedamo. S pomočjo tega procesa lahko organiziramo dražljaje iz okolja in naše notranjosti, z namenom uporabe pridobljenih informacij in posledično učinkovitega delovanja v okolju. Dražljaji potujejo do možganov, kjer pride do prepoznavanja, interpretiranja, uravnavanja in povezovanja. Na tak način možgani podajo celotno sliko predmeta, ki ga zaznamo z različnimi čutili (Gričar, Rabič Por in Bizilj, 2020; Košmelj, 2015).

Za normalni razvoj senzornih sistemov in posledično normalni razvoj procesov senzorne integracije je potrebna ustrežna senzorna izkušnja, in sicer, da ima dojenček in pozneje majhen otrok možnost občutiti različne dražljaje v kritičnem obdobju. V tem obdobju pride do oblikovanja povezav med živčevjem in senzornimi sistemi, zato je otrok zelo občutljiv na delovanje različnih dražljajev. Neustrezni dražljaji lahko pripeljejo do motenega delovanja senzornega sistema, kar se lahko kasneje

rezultira v motnji senzorne integracije (Korelc in Groleger-Sršen, 2013). Motnjo senzorne integracije je prva poglobljeno opisala Anna Jean Ayres. Leta 1972 je poudarila, da se pri otroku lahko pojavijo čustvene, socialne in gibalne težave ter težave v splošnem funkcioniranju kot znak oslabljenega senzornega procesiranja informacij (Košmelj, 2015; v Miller in Fuller, 2007).

Možgani preko čutov pridobivajo senzorne informacije (o dogajanju v in okoli nas). Poznamo sedem čutil oz. čutilnih (senzornih) sistemov (Korelc in Groleger-Sršen, 2013; Gričar, Rabič Por in Bizilj, 2020):

1. taktilni sistem: dotik na koži,
2. slušni sistem: sluh (avditivni),
3. vidni sistem: vid (vizualni),
4. čutilo v nosu: vonj (olfaktorni),
5. čutilo okusa: okus (gustatorni),
6. čutilo ravnotežja: ravnotežje, zaznavanje linearnega in krožnega gibanja (vestibularni),
7. čutilo gibanja v mišicah: položaj in gibanje, zaznavanje lastnega telesa (proprioceptivni).

V predšolskem obdobju, predvsem nekje do tretjega leta, so za razvoj otrok najpomembnejši trije senzorni sistemi, in sicer: taktilni, proprioceptivni in vestibularni (Gričar, Rabič Por in Bizilj, 2020).

Pripomočki za spodbujanje senzorične igre:

Senzorična igra v zgodnjem otroštvu omogoča otrokovo uspešno obdelovanje senzornih informacij, vzpostavljanje nevronske povezave, razvoj mišljenja, učenja in ustvarjalnosti. Spodbuja tudi razvoj govora in jezika, fine in grobe motorike, kognitivni razvoj ter spodbudno vpliva na čustveni in socialni razvoj otroka (Terihaj, b. d.).

Didaktično-senzorični blazini

Cilj: razvijanje občutljivosti na dotik, zvok in vid; reševanje preprostih problemov.

Pri izdelavi blazin sem uporabila mehko blago s pritrjenim polnilom (poliester), ki je otrokom omogočal prijeten dotik. Opremila sem ju z blagom in predmeti različnih tekstur, ki sem jih trdno prišila. Blazini sem namestila na otroško posteljo, in sicer na višino dosega otrok. Otrokom sta omogočali: tipanje različnih tekstur (mehko, hrapavo, gladko, trdo ...), manipuliranje s kroglicami in kraguljčki, odkrivanje, umivanje zob, iskanje barvnih parov, potiskanje kroglic in avtomobilov s prsti ... Otroci so se pogosto posluževali igre z njima. Občasno smo ju namestili na tla, kar je omogočalo zaznavanje različnih površin tudi s stopali (močne čutne točke) in s celim telesom. Otrok s posebnimi potrebami se igre z blazinama brez spodbude ni posluževal.

Didaktična tabla

Cilj: razvijanje občutljivosti na dotik, zvok, vid, propriocepcijo; reševanje preprostih problemov.

Trši karton sem oblepila z blagom in nanj namestila različne predmete. Didaktično tablo sem izdelala za otroke I. starostnega obdobja, nato pa sem jo prilagodila starejšim otrokom. Tabla je otrokom omogočala manipulacijo z različnimi predmeti: odpiranje in zapiranje ključavnic, zapiral, zadrž, ščipalk, škatlic; zvonjenje z zvonci; prižiganje in ugašanje lučk; tipanje, odvijanje in privijanje vijakov, pokrovčkov ... V prvem starostnem obdobju so otroci imeli nekaj težav z odpiranjem, zapiranjem, odvijanjem in privijanjem, vendar so kar hitro izurili tudi te gibe, prav tako tudi otrok s posebnimi potrebami, čeprav se za igro s tablo ni samoiniciativno odločil.

Senzorne »hiše«

Cilj: razvijanje (preko igre) intenzivnih čutnih izkušenj z dotikom, vidom, sluhom in propriocepcijo. Večje škatle, ki jih otroci običajno poimenujejo »hiše«, se vsakoletno spreminjajo glede na potrebe otrok. Obvezna oprema so barvne lučke. Namestim jih skozi luknjice, ki jih naredim na stropu »hiše«. S pomočjo lučk se lahko otroci sproščajo ob svetlobnih efektih. Stene sem oblepila z različnimi teksturami in materiali (blago, pokrovčki, gobe, cofki, slamice, cevi, obročki, palčke ...), ki preko igre stimulirajo čutila z različnimi dražljaji. V letošnjem letu sem notranje stene »hiše« oblepila z mehkim blagom in dodala poličko za knjige ter otroško sliko, kar daje pridih domačnosti. Zunanost pa sem oblepila z lubjem. Otroci so jo poimenovali »gozdna hiška«. Otroci so s senzornimi »hišami« pridobili prostor za umik, umiritev, sproščanje ter doživljali posamično čutilo, ga spoznavali v funkciji celega telesa in se preko igre seznanjali z različnimi površinami (gladko, mehko, trdo, hrapavo, bodičasto, grobo, fino, oglato in zaobljeno).

Čutna pot

Cilj: spodbujanje k občutenju, prepoznavanju, zaznavanju, spoznavanju različnih materialov, snovi in zvokov preko vseh svojih čutil.

Del senzorne »hiše«, oblepljeno steno z različnimi materiali (blago, pokrovčki, gobe, cofki, slamice, cevi, obročki, palčke, gumbi ...), sem ohranila in jo ponudila otrokom za igro na tleh, kar je omogočalo zaznavanje različnih površin tudi s stopali (močne čutne točke) in s celim telesom; prav tako urjenje ravnotežja.

Tipne knjige

Cilj: razvijanje in spodbujanje čutnega doživljanja ob knjigi, z usmerjanjem povečane pozornosti za občutenje in vid; spoznavanje splošnih oblik.

Izdelala sem štiri tipne knjige. Vsaka knjiga je zasnovana drugače, vse pa imajo enak namen. Izdelane so na način, da so prilagojene na otip in vsebujejo barvite, kontrastne in svetleče ilustracije, kar je za otroke še privlačnejše. Glede na vsebino knjige sem uporabila različne materiale: filc, penasto gumo, valovito lepenko, stiropor, les, brusni papir, celofan, usnje, blago, volno, kamen ... Za upodobitev zime sem uporabila gladke materiale, ki dajejo občutek hladu, hrapave teksture pa dajejo občutek toplote. Knjiga Rokavička je brez besedila, kar otrokom omogoča samostojno pripovedovanje vsebine. Knjiga Leze, leze krokodil je sestavljena iz reliefnih ilustracij, ki z likovnim jezikom še dodatno poudarjajo besedila rim in izštevanj. Tako lahko otroci ob poslušanju besedila doživljajo zvočnost in ritem prebranih besed, hkrati pa vsebino čutno doživljajo. Knjiga Trije metulji je tipanka z besedilom. Preko tipnih dražljajev so otroci doživljali tudi cikel razvojnega kroga metulja, ki sem ga izdelala v obliki kartic. V avtorski knjigi Ježek se boji teme reliefne ilustracije upodablja posamezne dele besedila, zato so prizori izdelani tako, da se informacija podvoji (z ilustracijo je ponovljena besedilna informacija).

Taktilne rokavice

Cilj: razvijanje izkušenj taktilne zaznave in občutljivost čutila za dotik, tip.

Iz blaga različnih tekstur sem sešila deset parov rokavic brez prstov (mehke, hrapave, gladke, trde). Otroci so se z njimi igrali po svoji domišljiji in tako preko igre pridobivali različne taktilne izkušnje. Pogosteje so se odločali za mehkejšo, s katerimi so se božali v večini po obrazu. Rokavice smo uporabili tudi za masažo, božanje in iskanje parov.

Senzorne škatle (ob različnih letnih časih)

Cilj: razvijanje (preko igre) intenzivnih čutnih izkušenj z dotikom, vidom in vonjem.

V vseh letnih časih sem pripravila senzorno škatlo z ustrezno spreminjajočo se vsebino. V zimskem času smo jo napolnili s snegom, ledom, brivsko peno, vato, kroglicami iz stiropora, plastičnimi prozornimi liki, ki so spominjali na led ... V pomladnem času smo jo napolnili s kamni, palčkami, smrekovimi vršički, vejami ... V času poletja je vsebovala vodo ali pesek. V jesenskem času smo v gozdu nabrali različne rastline in plodove (listje, storže, kostanj, orehe, koruzo, želod, veje ...). Tako so otroci imeli možnost pridobivati različne čutne informacije v vseh letnih časih, s čimer so razvijali in krepili senzorno občutenje. Občasno sem škatle opremila z lučkami in s tem omogočila še svetlobno zaznavanje.

Senzorni oz. Pomiritveni pladenj

Cilj: razvijanje, spodbujanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti za občutenje in vid. Pladenj sem opremila z različno velikimi kroglicami iz raznovrstnih materialov (guma, plastika, stiropor). Dodala sem bleščice v obliki rožic, kvadratov, srčkov in zvezdic, perlice, cofke, barvne kamenčke in bleščice v prahu. Senzorni oziroma pomiritveni pladenj služi kot poučen pripomoček za spoznavanje in pridobivanje informacij o različnih oblikah, teksturah, barvah itd. Hkrati pa je tudi pripomoček, s katerim pri otroku krepimo senzorične zaznave, in pripomoček, ki lahko otroka ob doživljanju intenzivnih čustev pomiri ter ga nagovarja k tihi igri. Otroci se za tovrstno igro pogosto odločijo, še posebej otrok s posebnimi potrebami.

»Gozdni mož«

Cilj: razvijanje, spodbujanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti za občutenje. Iz tršega kartona sem obrisala otroka, nato pa smo na obris prilepili naravni material iz gozda (veje,

listje, kostanj, storže, praprot, mah ...), ki smo ga nabrali skupaj na sprehodu. Poimenovali smo ga »Gozdni mož«. V času zime smo ga oblepili z mehkim poliestrom (vatin), da ga ne bi zeblo. Zaznavne informacije so otroci pridobivali preko različnih površin.

Zaključek

Ugotovila sem, da je senzorno zaznavanje otrok in odraslih veliko bolj pomembno, kot se zavedamo, saj živimo v svetu, kjer nas obdajajo raznovrstni dražljaji, na katere se prilagajamo, jih smiselno uporabimo za izvajanje aktivnosti, se nanje odzivamo ali pa se jim izognemo, če presodimo, da nas ogrožajo. Preko senzornih dražljajev otroci spoznavajo svoje telo in svet okoli sebe ter se tako učijo novih stvari, prav tako pa jim nudijo priložnost, da stimulirajo, razvijajo ali uravnotežijo svoje čute. Igrače so otroke različno pritegnile. V teh letih sem ugotovila, da so jim bile najbolj všeč igrače s svetlobnimi in zvočnimi učinki. Otroci so pri igri vključevali svojo domišljijo in igre nadgradili ali jih spremenili.

Literatura

Gričar, N., Rabič Por, Š. in Bizilj, B. (2020). Senzorne strategije za vsak dan: Vodnik za starše predšolskih otrok. Ljubljana: Zbornica delovnih terapevtov Slovenije. Pridobljeno s <http://osstankavraza.splet.arnes.si/files/2020/03/Senzorne-strategije-za-vsak-dan.pdf>

Korelc, S. in Groleger-Sršen, K. (2013). Motnje senzorne integracije in možnosti terapevtske obravnave. Rehabilitacija, XII(2), 83–90. Pridobljeno s https://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2013_No2_p083-090.pdf

Košmelj, N. (2015). Spodbujanje senzorne integracije pri učencih z motnjo v duševnem razvoju (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2820/1/Kosmelj_KON%C4%8CANO_dipl.delo_za_vezavo11.pdf

Miller, L. J. in Fuller D. A. (2007). Sensational kids: hope and help for children with sensory processing disorder (SPD). New York: Perigee Book.

Terihaj, M. (b. d.). Otrok in senzorna integracija. Pridobljeno s <https://www.v-mavrica.si/otroci-s-posebnimi-potrebami/otrok-in-senzorna-integracija/>

VNAŠANJE ELEMENTOV POMOČI Z UMETNOSTJO PRI DELU Z NADARJENIMI OTROKI

Povzetek: Nadarjeni otroci so posebna skupina in jih zato tudi uvrščamo med otroke s posebnimi potrebami. Potrebno jim je prilagoditi delo, kar opredeljujejo tudi Otrokov pravice v Evropi. Strokovnjaki so enotni in zagovarjajo prilagoditev učnega programa, kateri bo ustrezal otroku in nagovarjal različne potrebe in interese (Bezić, 2012 v Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). V članku se bom osredotočala na teoretična spoznanja o nadarjenih otrocih ter posebej opisala njihove značilnosti in sposobnosti, katere so pomembne pri prepoznavanju nadarjenosti. Na podlagi teh lastnosti bo oblikovana dejavnost oziroma delavnica, z upoštevanjem faz terapevtskega procesa (Kariž, 2010) v katerega so vključeni vsi umetniški elementi, kateri se uporabljajo pri pomoči z umetnostjo. Ključni element delavnice je kreativnost na vseh ravneh; domišljija, kreativno pisanje, ples, gib, likovno ustvarjanje, glasba in drama. Elementi omogočajo razvoj kognitivnih, emocionalnih, socialnih, motivacijskih, kreativnih, duševnih področij, katere se prilagodijo posamezniku. Zasnovana dejavnost je evalvirana na podlagi izvedbe, kar je povzeto v ugotovitvah.

Ključne besede: nadarjeni otroci, pomoč z umetnostjo, kreativnost

INTRODUCING ELEMENTS OF ARTS THERAPY WHILE WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Abstract: Gifted children are a special group of children, classified as children with special needs. Therefore pedagogues need to adapt their work, which is also defined by Children's rights in Europe. Experts are united and advocate the adaptation of the curriculum to suit the child and address their different needs and interests (Bezić, 2012 in Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). In this article, I will focus on the theoretical knowledge about gifted children and specifically describe their characteristics and abilities that are important in the process of recognizing gifted children. Based on these characteristics, an activity/workshop will be designed, taking into account the phases of the therapeutic process of art therapists (Kariž, 2010). A key element of the workshop is creativity at all levels; imagination, creative writing, dance, movement, artistic creation, music and drama, which enables the development of cognitive, emotional, social, motivational, creative, mental areas and adaptation to the individual. The activity will be performed as planned. At the end of this article I will evaluate the activity/workshop and summarize the findings.

Key words: gifted children, arts therapy, creativity

Uvod

Nadarjenost oziroma v slovenskem okolju imenovana, potencialna nadarjenost (predvsem v predšolskem obdobju), nima enotnega pojma, predvsem zato, ker jo je potrebno prepoznati. Prepoznamo pa le tisto, kar se kaže navzven, da pa je izziv še večji, med nadarjenimi prihaja do velikih individualnih razlik (Glogovec, Žagar, 1990; Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). Nadarjeni otroci so posebna skupina in jih zato tudi uvrščamo med otroke s posebnimi potrebami. Z zgodnjim odkrivanjem nadarjenosti in posledično prilagojenim delom, otroku omogočimo preprečitev negativnih izidov, ki se kažejo z odporom učenja, čustveno vedenjskimi motnjami in tako vplivamo na otrokov razvoj, v obdobju, ki je najbolj občutljivo za različne stimulacije. (Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018) Skupina nadarjenih otrok je pri uvajanju sprememb nemalokrat spregledana, neslišana, napačno razumljena, preslišana ali celo izključena (socialno in, ali učno) zaradi svojih posebnosti (Bisland 2003; Robinson in Moon, 2003; Robinson, 2012; Subotnik, Olsezki-Kubilius in Worrell, 2011 idr., v Juriševič, 2015). V članku si zato zastavljam vprašanje, ali lahko oblikujemo delavnico, ki bo temeljila na izraznih, umetniških medijih, pomoči z umetnostjo, ta bo spodbujala domišljijo, svojstveno razmišljanje in bo primerna med drugimi tudi za nadarjene otroke, različnih starostnih skupin, s ključnim poudarkom na kreativnosti. Na podlagi teoretičnih poglobitev značilnosti nadarjenih otrok sem oblikovala dejavnost oziroma delavnico, z upoštevanjem faz terapevtskega procesa (Kariž, 2010), v katero so vključeni vsi umetniški elementi, kateri se uporabljajo pri pomoči z umetnostjo. Zasnovano dejavnost sem nato evalvirala in nove ugotovitve strnila v sklepnem delu.

Teoretska spoznanja: nadarjeni otroci

Pri opredelitvi pojma nadarjenosti velikokrat zasledimo najrazličnejša terminološka poimenovanja,

primer talentiran, čudežni, genij, prežgodaj razviti, nadpovprečni, drugačni, elitneži, posameznik z visokimi potenciali, hitreje napredujoči in podobno (Ferbež, Korez in Težak, 2008 v Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). Sprva so za prepoznavanje nadarjenosti uporabljali teste inteligentnosti ter tako določali nadarjenost, vendar so kasneje odkrili, da je izredno pomemben tudi ustvarjalni faktor, divergentne sposobnosti, ki otroku omogočajo različne, izvirne rešitve. (Glogovec in Žagar, 1990).

Značilnosti nadarjenih otrok

Nadarjenost, po mnenju strokovnjakov, pri otroku lahko opazimo že zelo zgodaj, nekatere že kmalu po rojstvu (Glogovec in Žagar, 1990) oziroma v prvih treh letih njihovega življenja (Brumbaugh in Roshco, 1959; Robinson in Robinson, 1992; Roedellm Jackson in Robinson, 1980; Marjanovič Umek in Zupančič 2009, str. 423; Silverman in Rogers, 1983 v Kukanja Gabrijelčič, Gorela, 2018). Kljub določenimi izstopajočimi lastnostmi, ti otroci niso homogena skupina. Znotraj skupine prihaja do odstopanj, odstopanja med otroki so lahko tudi zelo velika, vendar kljub temu lahko najdemo določene podobnosti in vzporednice znotraj skupine. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno, kjer izstopajo lahko lastnost, kot so: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost k relativnemu ali produktivnemu mišljenju, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti. (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 1999).

Spodaj je navedenih nekaj primerov sposobnosti nadarjenih otrok.

Jezikovne sposobnosti pri nadarjenemu otroku se kažejo, večinoma, z izstopanjem v govorno-jezikovnem razvoju v prvem letu starosti. Njegov besedni zaklad naj bi bil obsežnejši, večinoma imajo zmožnost hitrega govorjenja in dojemanja besed. Ti otroci navadno že zelo zgodaj formirajo daljše stavke in uporabljajo težke besede. Veliko povprašujejo o stvareh, ki jih vidijo ali doživijo in želijo odgovore. Prav tako se lahko zelo hitro vključijo v pogovor z odraslo osebo in jim ta komunikacija ne predstavlja in povzroča težav. Besede uporabljajo na ustvarjalni način in njihov govor je barvit, z uporabo metafor. Zgoraj je naštetih in opisanih le nekaj primerov, ki bi v primerjavi s sovrstniki, lahko nakazovali na nadarjenost, kljub temu upoštevamo individualizacijo. (Palmer 2011; Glogovec in Žagar, 1990)

Motorične sposobnosti so običajno višje, kot pri vrstnikih. Plazenje, hoja in tek se pojavlja prej, kot pri ostalih. Strokovnjaki opažajo, da so nadarjeni otroci izredno motorično sposobni v zgodnjih letih prav tako napredujejo izredno hitro. Izredno sposobnost kažejo lahko v ravnotežju, koordinaciji in hitrosti, enako je s finomotoričnimi sposobnostmi, ki so po navadi izstopajoče pri sestavljanju kock ali puzzlov. Pozornost jim pri določenih dejavnostih lahko tudi hitro pade, zato lahko občasno pri finomotoričnih izzivih kažejo slabše sposobnosti od vrstnikov (Palmer, 2011) .

Intelektualno znanje, nadarjeni otroci presenetljivo veliko vedo o različnih stvareh. Pridobljene informacije in novo znanje znajo uporabljati in ga domiselno kombinirajo v uporabi. (Glogovec in Žagar, 1990) Imajo izredno dober spomin in hitro lahko priključijo določen dogodek. Ne potrebujejo navodil in napotkov pri novi aktivnosti, novi igrači ali igri in zelo radi počnejo stvari po svoje in sami. Sami razvijajo svoje načine in metode reševanja izzivov in se pri tem ne ozirajo na vzgojitelje oziroma učitelje, saj razumejo svoj proces učenja. Ti otroci prav tako izstopajo pri kreativnem razmišljanju, kjer ponovno iščejo svoje načine reševanja izzivov. (Palmer, 2011)

Čustvene in vedenjske lastnosti se pri nadarjenih izražajo na ta način, da so v velikih primerih veliko bolj čustveno dovzetno od sovrstnikov. So bolj empatični in občutljivi za okoliščine ostalih ljudi ter znajo pokazati veliko sočutja. So izredno dobri v vlogi vodje, imajo močne vodstvene sposobnosti v skupini ter uživajo v družbi vrstnikov in starejših. Ustreza jim tudi čas, ki ga preživijo sami, kajti uživajo ob branju, pisanju, razmišljanju in opazovanju. (Palmer, 2011)

Študija primera: priprava

Priprava dejavnosti: Zagugaj se v svet domišljije

Avtorici: Kelly Avsenik Hanson in Estera Bugar

Cilji:

Gibanje: aktivira vestibularni in proprioceptivni sistem.

Umetnost: razvija sposobnost umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja.

Jezik: samostojno pripoveduje in se ustvarjalno izraža v jeziku.

Uvodni del

Zberemo se v krogu, kjer uporabimo socialno igro podajanja žogice ob tem se predstavimo.

Nadaljujemo z vprašanji:

»Ali vi kdaj sanjate?«

»Kdaj sanjate kaj smešnega?«

»Kaj pa kaj žalostnega ali strašnega?«

»Kdaj sanjate?« - »Tudi kadar ne spimo?«

»Temu rečemo sanjarjenje.«

Spodbujamo otroke z odprtimi vprašanji in nadaljujemo s podobnimi vprašanji, kjer reagiramo glede na odgovore otrok.

Glavni del

Danes se bomo skupaj odpravili v svet sanj, podnevi in za to nam ni potrebno zaspati.

Vizualizacija 1

Mirovanje - Smo na travniku. Topel in jasen dan je. Sonce sije in nas s toplimi žarki boža po obrazu. Zagledamo velikansko gugalnico. Usedemo se nanjo. Počasi se začnemo poganjati. Vedno močneje se poganjamo in gugamo se vedno hitreje in vedno višje. Zdaj se gugamo že zelo visoko. Kar naenkrat smo tako visoko, da vse hiše pod nami postajajo majhne. Vidimo pisana polja in ptice, ki letijo ob nas. Počasi se odrinemo in poletimo. Letimo, letimo, letimo Dokler ne pristanemo na čarobnem planetu.

Ples/gib - Počasi ustanemo. Dobrodošli na svojem čarobnem planetu. Kako se imenuje?

Razmislite kakšne barve vidite na tem planetu? Ali še kdo živi z vami na tem planetu? Kako pa se premikate? Povabiva vas, da na planetu zaplešemo. Pokažite kako plešete. Ste mehki kot čigumiji? Korakate kot vojaki? Ste majhni kot mravlje ali veliki kot sloni? Letite? Tečete?

So na planetu kakšne rastline? Povonjajte jih. Se kje skriva kaj hrane ali pijače? Poskusite, kakšnega okusa je? Ste na planetu sami ali je kdo z vami, razmislite kdo? Ali na planetu živi kakšna žival? Ali vidite različne barve in katere?

Mirovanje - Sedaj se zopet usedemo in zapremo oči. Tudi na našem planetu je velikanska gugalnica. Usedemo se nanjo. Močno se zagugamo. Vedno višje in vedno višje se gugamo. Vse dokler ne zagledamo malih streh, polja in travnika. Hiše postajajo vse večje in gugalnica se počasi ustavi. Dobrodošli nazaj.

Počasi odprete oči.

Iztek

Dovoljena je uporaba vseh pripomočkov, otroci rišejo po tleh svoj planet. List je razgrnjen po celotni površini tal. Otroci rišejo s pomočjo žog, z oljnimi pasteli. Med tem, ko otroci upodabljajo svoje doživljanje grem individualno do otroka, ki mi pove zgodbo, o tem kaj se je na njem dogajalo. Zgodbo zapišem (v kolikor otrok zna pisati, sam zapiše zgodbo). Na koncu otrok dodeli svoji zgodbi tudi naslov.

Zaključek

Otroci med seboj, v krogu, podelijo zgodbo o njegovem planetu. Lahko jo tudi preberejo, v kolikor znajo brati. V kolikor ne želijo lahko pokažejo ostalim kje se nahaja njegova risba. Uvodna dejavnost služi, kot ogrevalna vaja, ki sprosti vzdušje, umiri skupino, obenem pa jo pripravi na naslednje aktivnosti, saj vključuje gibanje telesa pri podajanju in sprejemanju žogice, tako kot tudi miselni izziv, ki ga lahko stopnjujemo npr. v prvem krogu povemo svoje ime, v drugem krogu povemo ime osebe, ki ji bomo žogico podali ali nadaljujemo besedo, ki se začne naslednja po abecednem vrstnem redu (avto-balon-cesta) ipd. Otrok mora biti pri dejavnosti osredotočen na dogajanje, miselno in fizično, aktiven. V glavnem delu skupino sodelujočih z vodeno vizualizacijo umirimo in jih povabimo v svet domišljije. Otrok si predstavlja svoj planet, kjer razvija svojo ustvarjalnost, ki velja za eno izmed temeljnih načel pri delu z nadarjenimi otroki (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci MIZS, 1999). Otrok ima pri dejavnosti možnost ustvarjalnega mišljenja in neodvisnega, individualnega dela, kjer kaže zaupanje vase oziroma mu dejavnosti omogoča, da izrazi svoje doživljanje, kjer ni pravilnega

oziroma napačnega odgovora. Obenem pa vse skupaj zaokrožuje v estetsko dovršenost glasbe, giba, drame in likovnega izraza (Glogovec in Žagar, 1990).

Dejavnosti, vključene v delavnico, vplivajo na lastnosti, kot so: bujna domišljija, širok besedni zaklad, prožnost v mišljenju, splošna razgledanost, smisel za humor in radovednost. Otroci pri dejavnosti raziskujejo svoje potrebe in želje na individualni način. Odrasla oseba otrokom ponudi material in oporo, sicer so otroci sami ustvarjalci svojega planeta. Nadarjeni otroci večinoma izstopajo na govorno-jezikovnem področju. Delavnica je zasnovana na ta način, da ima otrok možnost povedati svojo zgodbo, jo ubesediti in tudi zapisati, v kolikor ima usvojeno pisanje, sicer jo zapiše odrasla oseba. Dejavnost odkrivanja svojega planeta nudi otrokom in odraslim vpogled v njihove potrebe in želje ter omogoča pedagogom ali magistrom pomoči z umetnostjo razdelati določene tematike o otroku. Odrasla oseba je med samo aktivnostjo opazovalec. Opazi lahko različne interakcije med otroki, kateri interesi se odražajo med igro, kako otrok reagira na situacije, koliko se vključuje v interakcijo z ostalimi udeleženci ipd.

Zaključek

V Dokumentu RS Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999) je zapisano, da pri izdelavi posebnih programov za nadarjene je potrebno upoštevati naslednje pogoje (George, 1997): da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov; da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja; da zagotavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive; da izbrana metoda ne bi otroka odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, ki bi lahko zaradi ponavljajočih se vzorcev pripeljala do dolgočasje in da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka. Menim, da je dejavnost oblikovana tako, da imajo otroci možnost delovati v svojem ritmu in na način, kot oni želijo, s tem pa upošteva vse smernice, ki so zgoraj opredeljene. Skleпам lahko, da bi se kreativnost ter domišljija, preko različnih medijev pomoči z umetnostjo, pri zgoraj opisanih dejavnosti izredno dobro vpeljala v delo z nadarjenimi otroki, kajti Willeke Rol (2016) opisuje, da se pri igri nadarjenih otrok odraža izredno visok nivo kreativnosti. Ti otroci naj bi imeli zelo visoko sposobnost razviti in nadgraditi svojo domišljijo, kar jim umetnost, v tem primeru, tudi dopušča. Delavnica poteka na način, ki upošteva, med drugimi, elemente pomoči z umetnostjo. V začetnem delu poteka priprava na dejavnost z ogrevanjem, katerega se poslužujemo tudi pri umetnostni terapiji in se šele nato razvijejo t.i. sanje, s pomočjo različnih umetniških medijev – glasba, ples in gib, likovno ustvarjanje in drama. Likovna terapija, tako kot tudi vse ostale oblike umetnostne terapije, uporabljajo nebesedne oblike izražanja, preko katerih odrasli povežemo otrokovo notranje doživljanje z zunanjo stvarnostjo in življenjskimi izkušnjami (Kariž, 2010). Zgodba, ki jo otrok ob izkušnji pripoveduje nam služi tudi kot zapis, preko katerega spodbujamo, razumemo in beležimo celoten proces v katerega je vpet otrok. Prav tako pa smo pozorni na ostale reakcije otrok, ki jih sproti beležimo. Beleženje teh procesov pomaga umetnostnemu terapevtu pri spremljanju svojega klienta, prav tako takšno delo koristi tudi pedagoškemu delavcu. Zaradi sinergije vseh teh elementov menim, da lahko združimo delo z nadarjenimi otroki v povezavi s pomočjo z umetnostjo, saj omogoča kreativno iskanje rešitev. Zapisana delavnica služi zgolj kot primer, ki se z uporabo različnega materiala lahko povsem spremeni, nadgradi in nadaljuje. Nekateri otroci se razvijajo drugače, hitreje. Včasih jim odrasli težko sledimo. Zato potrebujejo več in drugače. Različne dejavnosti in več strokovnjakov bo takšnemu otroku pripomoglo k osebnemu in celostnemu razvoju (Rol, 2016). Umetnostni terapevt pa bi lahko bil le eden izmed različnih strokovnjakov, ki bi k tem pripomogli.

Literatura

- Glogovec, V. Z. in Žagar D. (1990) Nadarjeni otroci v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Jurišević, M. Zagovorništvu v izobraževanju nadarjenih: Zakaj in kako? (str. 9). V zborniku predstavljenih prispevkov na mednarodni strokovni konferenci: Jurišević, M. in Gradišek. P. (2015). Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli. (9; 2015; Ljubljana) Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti. Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Kariž, B. (2008) Likovna terapija za otroke. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Kukanja Gabrijelčič, M. In Gorela, K. (2018). Nadarjenost na predšolski stopnji. Koper : Zaluzba Univerze na Primorskem.
- Otrokove pravice v Evropi. (1999) Kalčina, L. (ur.). Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli 1999

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli /MIZS(1999) Strokovni svet RS. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

Palmer, D. (2011). Gifted Kids. Pridobljeno s:

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/gifted-kids/201105/is-your-child-gifted-what-look-why-you-should-know>

Rol, W. Gifted Toddlers And Pre-Schoolers (str. 13) V zborniku: Željtnov Seničar, M. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih (9; 2016; Ljubljana) Nadarjeni in talentirani predšolski otrok. Zbornik. IX. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih. Ljubljana : MiB

Z GLASBO DO INKLUZIJE

Povzetek: Glasba obkroža človeka od samega začetka pa vse do danes. Je univerzalen jezik, zato se lahko prav vsak izmed nas najde v njej. V predšolskem obdobju je glasba zelo pomembna, saj lahko z njo otroku pričaramo radost in veselje ter ga s tem čustveno plemenitimo. Z njenimi pozitivnimi učinki lahko dosežemo velike premike in pozitivno vplivamo na otrokov celostni razvoj (telesni, čustveni, osebni, razumski, družbeni in duhovni) ter z njo v vzgojnem procesu privedemo do povečanja pozornosti, boljše zapomnitve, sprostitve, večje ustvarjalnosti itd. Ker število nadarjenih otrok in otrok s posebnimi potrebami vse bolj narašča, je potrebno ustvariti inovativne inkluzivne načine, ki bodo zadostovali unikatnosti vsakega posameznika. V prispevku bo poleg teoretičnega dela predstavljen tudi praktični primer aktivne inkluzije predšolskih otrok na primeru pevskega zbora, ki ga vodim v vrtcu Ringaraja. Predstavljen bo primer otroka s posebnimi potrebami, ki kaže svojo nadarjenost na pevskem področju, rad sodeluje v pevskem zboru ter s sodelovanjem krepi skupne vezi s preostalimi otroci. Napredek sodelovanja otrok pri glasbenih dejavnostih se kaže predvsem na socialno-emocionalnem področju, saj petje pripomore k sproščenosti, pozitivni komunikaciji in dobrim medsebojnim odnosom. Otroci poleg že omenjenega s procesom pridobivajo tudi na boljši samopodobi, strpnosti do sebe in drugih ter zmanjšanju vedenjskih problemov, kar še bolj pripomore do boljšega navezovanja stikov in prijateljskih odnosov, kar privede so prijaznejšega okolja, kjer otrok lažje in bolje funkcioniira.

Ključne besede: glasba, inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni otroci, celostni razvoj

MUSIC AND INCLUSION

Abstract: Music has been surrounding man from the very beginning until today. It is a universal language, therefore each of us can find ourselves in it. Music is very important during preschool because it can conjure up joy, happiness and enriches children emotionally. Its positive effects can achieve great changes and positively influence the child's holistic development (physical, emotional, personal, intellectual, social, and spiritual). During the educational process, music can lead to increased attention, better memory, relaxation, greater creativity, etc. As the number of gifted children and special needs children increases, it is necessary to create innovative inclusive ways, which will meet the uniqueness of each individual. The following article includes the theoretical and the empirical example of active inclusion of preschool children in the case of the choir, which I have been leading in the Ringarja kindergarten. It is represented by the example of a child with special needs, who shows talent in singing, enjoys participating in the choir, and strengthens bonds with other children. The progress of children's participation in musical activities is reflected primarily in the socio-emotional area, as singing contributes to relaxation, positive communication, and good relationships. In addition to that, children also built self-esteem, tolerance to oneself and others, and the reduction of behavioral problems, which contributes to better relationships and friendships, leading to a friendlier environment, where the child functions easier and better.

Keywords: music, inclusion, special needs children, gifted children, integrated development

Uvod

Za boljšo vzgojo in izobraževanje je pomembno, da vsakemu otroku nudimo enake možnosti za razvoj in vključevanje v učni proces. Pomembno je, da se vsi v vzgojno-izobraževalnih procesih zavedamo, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole vedno večje ter da se sami vedno bolj usposabljammo za delo s tovrstnimi otroci. Kot je za časopis Delo povedala Marija Kavkler, se morajo otroci pri inkluziji še vedno prilagajati, ampak prilagoditi se mora tudi njihovo okolje (Merjak, 2015). Kot sem že omenila, moramo pri inkluziji ugotavljati, kaj otrok potrebuje, da je uspešno vključen ter bo prispeval k skupnim dosežkom. Glasba je ena izmed panog, s katero najučinkovitejše dosežemo že zgoraj omenjeno. Popolnost in zmožnost glasbe je odlično opisal slovenski skladatelj Marij Kogoj: »V naravi ni najti nič lepšega in popolnejšega od glasbe. Ona usmerja človeka v globine njegove duše.«

1 Predšolski otroci in glasba

Otroci se rodijo s potencialom, da se naučijo govoriti in razumeti svoj materni jezik. Poleg tega pa se rodijo tudi s potencialom, da se naučijo izvajati in razumeti glasbo svojega okolja. Z glasbo otroci gradijo svoje občutke, čustva in spominske sposobnosti. Zatorej je pomembno, da v vrtcih ustvarimo prijetno glasbeno okolje. Glas močno odraža razvoj in je občutljiv na najrazličnejše dejavnike, zato je dobro, da otroke že v predšolskem obdobju začnemo seznanjati o pravilni tehniki uporabe

glasu. Z glasbo oziroma predvsem petjem pa je lahko dosežemo tudi terapevtsko raven, saj lahko vplivamo na oblikovanje in spremembo čustvenega odziva. Pomembno je, da imajo otroci možnost slednjih glasbenih dejavnosti: petja, igranja na glasbila, ustvarjanja in poslušanja. Zlasti predšolski otroci uživajo v petju in niso samokritični do svojega glaslu, ampak si želijo le izkusiti moč svojega glaslu. Radi imajo pesmi s ponavljajočimi besedami in melodijami ter določenim rimičnim utripom. Uživajo v otroških pesmih in pesmih o znanih stvareh, npr. o igračah, živalih, igrah in ljudeh. Z glasbo oziroma petjem se skozi proces učenja otrokom gradi jezikovne in spominske sposobnosti (Bright Horizons Education Team, 2021).

2 Definicija in značilnosti otrok s posebnimi potrebami

Zakaj so otroci s posebnimi potrebami sploh posebni? Mogoče so posebni zato, ker so drugačni od večine, imajo drugačne sposobnosti oziroma se njihove sposobnosti izrazijo na drugačnih področjih kot pri večini. Za opredeljevanje obstajajo različni pogledi in kriteriji ugotavljanja in razvrščanja otrok. Ob tem se na koncu najde neko skupno točko in se otroke razvrsti v širše kategorije, ki so osnova za opredeljevanje otrok v raznih strokovnih dokumentih in zakonodaji.

Uradno opredeljevanje otrok s posebnimi potrebami je v slovenski zakonodaji sledeče:

»/ .../ otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (ZUOPP, 2011)

V prispevku se bomo osredotočili predvsem na slepe in slabovidne otroke, saj bo v nadaljevanju na praktičnem primeru izpostavljen ravno ta spekter otrok. Pri opredeljevanju kriterijev za razporeditev otrok s posebnimi potrebami se vsekakor postavlja vprašanje vzgajanja in izobraževanja teh otrok. Ali jim dati možnost vključevanja v običajne vrtce in šole ali v posebnaj prilagojene programe? Države se z vidika izobraževanja slepih in slabovidnih otrok razdeljujejo v tri skupine, in sicer države, ki imajo dobro razvito politiko vključevanja slepih in slabovidnih, države, ki imajo razvita oba sistema izobraževanja, in pa države, ki še strogo ločujejo sistem večinskega in specilnega izobraževanja (Pinterič, Deutsch in Cankar, 2014). Slovenija spada med države, ki imajo dobro razvit sistem specialnega izobraževanja slepih in slabovidnih, ki pa hkrati išče in nadgrajuje oblike, povezane z vključevanjem slepih in slabovidnih v večinskih sistem.

3 S pomočjo pevskega zbora do inkluzije otrok

V predšolski pevski zbor vrtca Ringaraja se vključuje otroke, ki pokažejo nadarjenost in zanimanje za glasbo. Tako se tudi otrokom s posebnimi potrebami omogoča aktivno sodelovanje pri omenjeni dejavnosti. Sama sem se v prispevku osredotočila na slepega dečka, ki me je izredno navdušil, saj se je kljub svojim fizičnim omejitvam uspel s skupnimi močmi odlično vključiti v skupino. Že na prvih vajah so me vzgojiteljice seznanile, da je deček velik ljubitelj glasbe in petja ter da kaže veliko glasbeno sposobnost. Mnogi znanstveniki so že ugotovili, da lahko slepi hitreje določijo smer spreminjanja višine med dvema tonoma. Po najnovejših odkritjih so otroci, ki so izgubili vid zaradi prezgodnjega rojstva, sposobni razviti glasbene veščine do 4000-krat bolj od svojih videčih vrstnikov, vključno z absolutnim posluhom. Nekateri raziskovalci opozarjajo, da bodimo pozorni na način, kako se slepi in slabovidni učijo glasbe, saj se slepi in slabovidni otroci učijo glasbenih veščin predvsem s pomočjo sluha in tipa (Kovačič, 2015). Glasbene sposobnosti dečka sem tudi sama pozneje zaznala in bila presenečena nad njegovo hitro zapomnljivostjo in stopnjo glasbenega spomina ter talenta. Veliko sem razmišljala, kako bi dečka še bolje in lažje popeljala do inkluzije v skupini in tako našla različne načine, ki tako dečku kot tudi skupini pomagajo do osvojitve skupnega cilja.

3.1. Prilagoditve in metode pri pevskem zboru s slepim otrokom

Inkluzija nam jasno narekuje, da se mora tudi okolje prilagajati otroku s posebnimi potrebami, zato se v vrtcu trudimo, da to tudi izpolnjujemo. Sledi nekaj primerov prilagoditev.

- Deček ima ob sebi ves čas, tudi v času pevskih vaj, vzgojiteljico, ki mu po potrebi pomaga.
- Stoji v moji bližini, da me jasno in dovolj glasno sliši.
- Pazljiva sem, da dajem jasna navodila, pri katerih moram biti pozorna, da uporabljam tudi glasovna nakazovanja (besedno opišem, kaj delam) in ne le fizičnega nakazovanja, npr. kretnje rok, mimika obraza

itd.

- Velikokrat pri učenju nove pesmi za obrazložitev vsebine uporabljam slikovna gradiva, ki pa jih za dečka še dodatno besedno opišem – natančno opišem, kaj je na slikah, kakšne oblike so figure na slikah, kakšne so barve, kakšni so izrazi itd.

- Besedila se učimo počasi in z ritmiziranjem. Pri tem sem pozorna, da sem v bližini dečka in da me dovolj jasno sliši in razume.

- Kadar se učimo novo pesem, za motivacijo prinesem tudi kakšno igračo, ki je povezana z vsebino pesmi (npr. če pesem govori o veverici, prinesem igračo veverice itd.). V tem primeru dam dečku za lažjo predstavo igračo v roke, da jo otipa in s tem pridobi lažjo predstavo, kako naj bi določena npr. žival izgledala.

- Velikokrat se ob petju tudi besedilo primerno gibamo in takrat je moja naloga, da dečku besedno obrazložim, kako se ob določenem trenutku gibamo. Da si lažje predstavljate, vam predstavim primer iz prakse za učenje pesmi Mladi muzikanti, katera ima v besedilu vključena različna glasbila (gosli, piščalko, boben, trobento), zato se gibamo ob besedilu sledeče npr. pri bobnu si predstavljamo, da imamo pred sabo boben, ter damo roke v položaj za udarjanje po bobnu. V tem primeru sama pristopim do slepega dečka in mu fizično nakažem, kako se roke gibljejo – prime moje roke in občuti gibanje mojih rok, nato sam poskuša ponoviti gib. Ob tej dejavnosti prinesem tudi glasbila, da se lahko otroci preizkusijo še na inštrumentih.

- Ker je deček izredno pevsko talentiran, mu kdaj nudim tudi možnost, da v pesmi nastopi kot solist. S tem se mu omogoči, da se izkaže na področjih, kjer je uspešen, in gradi tudi na njegovi samozavesti.

Zaključek

Vsi, ki smo vključeni v vzgojo in izobraževanje otrok, imamo velik privilegij, saj lahko z lastnimi glasbenimi izkušnjami in znanji negujemo in razvijamo glasbene sposobnosti otrok. Zelo žalostno bi bilo, da nadarjeni in motivirani otroci ne bi imeli možnosti za glasbeno rast in izpopolnjevanje. Omogočanje izvajanja pevskega zbora je odličan primer, kjer se pojavi jasnejši vid inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Za nadgradnjo moramo biti vedno pripravljeni zamenjati tradicionalne vzgojne pristope ter dati možnost in priložnost novejšim. Primer iz vrtca Ringaraja je unikatni, vendar je lahko vzor in morda v pomoč tistim, ki se soočajo s podobnimi situacijami.

Literatura

Bright Horizons Education Team (15. 4. 2021). Children and music: Benefits of music in child development. Pridobljeno s <https://www.brighthorizons.com/family-resources/music-and-children-rhythm-meets-child-development>

Erzar, M., Horvat, K., Klun, Z., Maraž, M., Mihelič, K., Švajger, D. (2018). Aktivno ustvarjanje glasbe kot način za zmanjševanje socialne anksioznosti mladostnikov – pilotska raziskava. doi: <https://doi.org/10.34291/BV2019/01/Erzar2>

Habe, K. in Sicherl Kafol, B. (ur.). (2020). Glasba in avtizem. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kovačič, M. (2015). Glasbeno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=6586>

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kriteriji.pdf>

Merjak, S. (29. 10. 2015). Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo. Delo: Sobotna priloga. Pridobljeno s <https://old.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>

Pinterič, A., Deutsch, T., Cankar, F. (ur.). (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepih-slabovidnih-otrok.pdf>

Rotar Pance, B. (2006). Motivacija, ključ h glasbi. Nova Gorica: Educa, Melior.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58/11 (22. 7. 2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

ČUSTVENI ODZIV OTROKA (IN NALOGA ODRASLEGA)

Povzetek: V obdobju okoli drugega leta starosti pri malčkih nastopita posnemanje drugih in želja, da bi imeli tisto, kar imajo drugi. Kadar ne dosežejo željenega, pogosto uporniško izbruhnejo. Pojavljati se začne kljubovanje oziroma trma, ki je pogosto glasna in moteča za okolico. Odrasli se otrokovega izbruha lotimo z različnimi bolj ali manj uspešnimi pristopi. Nekateri so učinkoviti, a le za kratek čas. Toda ali je naš cilj v danem trenutku umiriti otrokov izbruh in preprečiti njegovo vedenje do mere, da ne bo moteč za okolico, dovolj? Kako reagirati na čustven izbruh in pri tem dovoliti otroku, da se razvija in oblikuje v samostojno osebnost, ki se bo v življenju znal odločati zase in se bo znal na primeren način spopasti z življenjskimi izzivi? Katere napake pri čustvenem razvoju otroka delamo odrasli? V prispevku se dotaknemo perspektive, kako kljubovanje otroka ni nujno problem, pač pa je v prvi vrsti priložnost za učenje veščin, ki jih bo potreboval vse življenje. Predstavljen je tudi pogled na otrokovo reakcijo, ki ni vedno povezana s kljubovanjem, čeprav je videti tako. Povezana je namreč lahko tudi z nesigurnostjo vase, pomanjkanjem pozornosti in preizkušanjem meja.

Ključne besede: kljubovanje, vzgoja, izražanje čustev, reakcija odraslega

A CHILD'S EMOTIONAL RESPONSE (AND THE ROLE OF AN ADULT)

Abstract: At about two years of age, toddlers begin to imitate others and develop the urge to have what others have. When they do not get what they want, rebellious outbursts often occur. Defiance and stubbornness begin to appear, which is often disruptive to the surrounding environment. Adults combat these outbreaks with a variety of methods, some of which are more successful than others. Some approaches are effective, but only for a short period of time. But is it enough to calm a child's outburst at a given moment and stop the unwanted behaviour to the point where it no longer bothers bystanders? How can we respond to an emotional outburst and allow the child to develop and grow into an independent person capable of making their own decisions in life and dealing appropriately with life's challenges? What mistakes do adults make in a child's emotional development? In this paper we address the perspective that a child's defiance is not necessarily a problem, but primarily an opportunity to learn the skills he or she will need throughout life. The child's response is also presented. A tantrum is not always associated with defiance, although it may seem that way. It can also be associated with insecurity, lack of attention, and testing boundaries.

Key words: defiance, upbringing, expression of emotions, adult reaction

Uvod

Čustvene sposobnosti so tista znanja, spretnosti in veščine, ki so potrebne za razumevanje, izražanje in dobro obvladovanje naših čustev (Bisquerra Alzina, R. idr., 2010). Pogosto menimo, da se mora otrok najprej naučiti hoditi, jesti, nato izražati, čustveni razvoj pa ni v ospredju. Nekako se zdi, da čas za izražanje čustev dobi večjo težo okoli drugega leta starosti, ko se razvojno pojavi obdobje otroške trme, v obdobju pred tem pa čustvom z izjemo veselja ali žalosti večinoma ne dajemo večjega pomena. Ko se pojavi trma, se je lotimo z različnimi bolj ali manj uspešnimi pristopi. Nekateri so učinkoviti, a le kratkoročno. Je dovolj naš cilj zgolj umiriti otrokov izbruh v danem trenutku in preprečiti njegovo vedenje do mere, da ne bo moteč za okolico? Adele Faber meni, da bolj ko otroka prepričujemo (pa če še tako prijazno), naj odrine negativna čustva, bolj se razburi in razžalosti (Faber, 1998, str. 24). Menim, da je potrebno razmisliti, kako otroka naučiti na sprejemljiv način izražati svoja čustva na dolgi rok. Podobno v svojem delu razmišlja psiholog Lešnik Musek, ki pravi, da je podpora to, če otroku pomagamo, da se začenja soočati s frustracijami, reševati svoje stiske in razvijati strategije, ki mu bodo pozneje v življenju pomagale soočiti se z izzivi (Musek Lešnik, 2021, str. 195). Ni pravih in napačnih čustev. Ta so lahko negativna ali pozitivna, vsa so dovoljena in morajo biti sprejeta.

Razumeti otroka

Pri vzgoji in učenju izražanja čustev je potrebno razumeti otroka in izhajati iz njega. Margareta Dolinšek-Bubnič pravi, da je osrednji problem pri komunikaciji razumevanje drugega in da ni dovolj zgolj posredovati informacije. Proces naše socializacije je egocentričen, usmerjen v izražanje samega sebe, ne znamo pa se vživljati v drugega (Dolinšek-Bubnič, 1999). Z izkušnjami smo nekako ponotranjili, da se moramo prilagoditi in razumeti sočloveka v odnosu odrasli-odrasli, v odnosu otrok-odrasli pa pogosto odreagiramo enostransko in v komunikaciji z otrokom v prvi vrsti izhajamo iz sebe, svojih potreb in potreb družbe. Ko se na primer otrok v trgovini kljubovalno vrže po tleh, je

običajno prva reakcija odraslega usmerjena na njegovo vedenje, skrbi ga reakcija okolice, otrokova čustva pa so potisnjena na drugo mesto. Izhajati iz otroka pomeni našo čustveno odprtost zanj, da ga znamo objektivno opazovati, da prepoznamo elemente v razvoju, ustrezno odreagiramo, omogočimo ustrezne okoliščine za razvoj, da znamo sprejeti njegove odgovore in na to ustrezno odreagirati. To pomeni, da moramo znati opazovati sami sebe in biti odprti za svoje napake in neznanje (Dolinšek-Bubnič, 1999).

Otroka lahko navajamo na izražanje občutkov že od rojstva dalje oz. takoj, ko se kot novorojenček začne zavedati sveta okoli sebe. To izvajamo tako, da njim brbljamo, se ga dotikamo, ga božamo, se odzivamo na njegove gibe. Kakovosten medsebojni stik je prvi pogoj za kakršno koli otrokovo učenje. Margareta Dolinšek-Bubnič ugotavlja, da izkušnje dokazujejo, da so tisti otroci, ki v zgodnjem otroštvu niso bili deležni dovolj kakovostnih odnosov pri komunikaciji, prikrajšani na vseh področjih razvoja – kognitivnem, socialnem in čustvenem (Dolinšek-Bubnič, 1999). Adele Faber meni, da ni dovolj, da se strinjamo z otrokovimi čustvi, temveč je treba njegova čustva tudi sprejemati takšna kot so (Faber, 1998). Na začetku otrokovega razvoja, ko otrok še ne govori, smo njegov glas mi – njegovi pomembni odrasli. Malčku, ki še ne govori, vsakič znova ubesedimo njegova čustva. Povemo mu: »Razumem, jezen si. Vesel si. Žalosten si«. Če otrok tisto, kar doživlja, sliši izraženo z besedami, mu je lažje, kajti nekdo je potrdil njegovo notranje doživetje (Faber, 1998).

Musek Lešnik pravi, da diktatura sreče, vtis, ki ga spodbuja potrošništvo in objave v družbenih medijih, otroke prepričuje, da morajo biti srečni, sicer je z njimi nekaj narobe. Na odrasle pa pritiska in krepi občutke krivde, če otroci izražajo občutke, ki niso sreča (Musek Lešnik, 2021). Odrasli želimo otroku vse najboljše. Zato ga pogosto želimo zavarovati pred negativnimi čustvi oz. se potrudimo poskrbeti, da so negativna čustva čim krajša. Hitro posežemo v prepir, hitro začnemo tolažiti na način, da čim hitreje prekinemo otroški jok ob bolečini ali žalosti. Pristopi so različni. Bodisi poskrbimo za nadomestek (preusmerimo pozornost), bodisi sami rešimo in zaključimo problem (dokončamo sestavljanke, posežemo in razrešimo prepir). Toda pomembno je razumeti, da zdravo in srečno otroštvo ne pomeni, da se mora okolica nenehno prilagajati otroku in njegovi volji. Otroštvo, iz katerega odstranimo vse potencialne vire manj prijetnih občutkov, napora, frustracij in tesnobe, ni srečno otroštvo. Otroštvo, v katerem je otrok središče sveta, njegove izkušnje pa omejene na tiste, v katerih se svet prilagaja njemu, njemu pa se ni treba prilagajati nikomur in nobeni skupnosti, ni srečno otroštvo. Je le osiromašeno otroštvo (Musek Lešnik, 2021, str. 72).

Kaj nam otrok skozi jok sporoča

Vsak otrok gre skozi obdobje kljubovanja, ki pa ni pri vseh enako izrazito. Nekateri otroci jasno izražajo svojo voljo, drugi ne. Slednje je za starše videti lažje. Toda, če otrok ne izraža svoje volje močno in glasno, moramo biti nanj in na njegovo izražanje čustev pozorni. Morda še bolj.

Pogosto si ustvarimo napačno predstavo, da je vsak otrokov izbruh trma in da otrok takšen pač je. Otroci namreč izražajo svoja čustva na podoben način, vendar se v ozadju skrivajo različni razlogi. Vidimo jih le, če otroka poznamo, opazujemo, resnično vidimo in slišimo v danem trenutku ter pri tem odmislimo našo prizadetost v smislu »kaj nam spet dela«.

Prvi razlog je lahko nesigurnost in nezaupanje vase. Otrok nam skozi sitnarjenje lahko zgolj sporoča svojo stisko. Otrok izkušnje šele pridobiva, zanje potrebuje čas. Odrasli morda vemo, da je določena situacija varna in vsakdanja, otrok pa ne. Potrebuje čas, da se navadi na njemu nepoznano okolje ali situacijo, naloga odraslega pa je, da mu za raziskovanje da čas in občutek varnosti. Otrok začuti, kdaj smo z njim, a v resnici nismo miselno prisotni tu in zdaj. Morda je razlog za njegov izbruh potreba po pozornosti, ki pa je ne dobi. Zato sitnari, zahteva, stoka, joka, se jezi in na videz kljubuje. Prav je, da se ustavimo, otroka slišimo, ubesedimo njegova čustva in se mu posvetimo. Vsak otrok potrebuje meje, prav je tudi, da jih preizkuša. Najpogosteje ga želimo naučiti ustreznega vedenja tako, da mu povemo, kaj je naredil narobe, česa ne sme. Dodamo še, kakšno ravnanje je ustreznjše in morda še, kako smo se ob tem počutili mi. Prav je, da so meje jasne in nedvoumne, velikokrat je dolgo pojasnjevanje tudi odveč. To velja tudi za situacije, ko otrok ob preizkušanju meja izbruhne. Je pa v tem primeru pomembno, da se otrok najprej umiri in šele nato postavimo mejo in kratko pojasnimo našo odločitev ali ravnanje.

V redu je, če je otrok zahteven do sebe, da pri aktivnosti ne odneha prehitro, a hkrati naj bo prizanesljiv do svojih napak. Trma je v resnici le to, da otrok nekaj želi, a ne zmore oz. ne more dobiti. To ga frustrira, jezi in tudi žalosti. Rečemo mu: »Aha. Razumem. Jezen si, ker ti ne dovolim čokolade. Ti si

pa želiš.« Ali pa: »Razumem, sam želiš obuti čevlje, pa ti ne gre. Potrebuješ pomoč?« Če otrok odgovori pritrdilno, mu pomagamo. Če odgovori nikalno, lahko rečemo: »V redu, če me potrebuješ, sem ti na voljo, da ti pomagam.« To lahko storimo na enak način ne glede na starost otroka in ne glede na to, ali otrok že govori ali ne. Razlika je le v tem, ali njegova čustva in želje v večji meri ubesedimo mi ali sam, pot pa je v obeh primerih enaka. V ospredje tako postavimo otroka, njegov pogled in počutje. Šele nato mu pojasnimo naš vidik, zakaj v dani situaciji nečesa ne dovolimo (npr. mu ne dovolimo sladkarije, ki jo hoče). Lahko pa se po pogovoru z njim odločimo na novo, če so njegove želje/potrebe uresničljive (npr. vzame igračo s seboj). Ne glede na našo odločitev je ključno to, da odločitev sprejmemo odločno in mirno šele po pogovoru z otrokom in po njegovi ihiti, vsekakor pa ne vmes.

Čustveni izbruh kot priložnost za učenje

Izbruhi jeze so značilni za drugo leto starosti. Kadar otrok ne doseže svojega (bodisi ker želi sam, a ne zmore, je utrujen ali zaradi kakšnega drugega razloga) pogosto togotno izbruhne. V vedenjskih izpadih se odražajo intenzivna in strastna čustva, ki jih malček doživlja ob vsaki svoji odločitvi (Brazelton, 1999). Pogosto to obdobje pojmujeemo kot težavno obdobje, ki je naporno za družino, okolico, še posebej pa za starše. In menda mine, le malo potrpeti je treba v tem turbulentnem obdobju. Menim, da je pametno obrniti perspektivo in izkoristiti ta čas kot eno najboljših priložnosti za učenje premagovanja stisk in izražanja čustev. V nadaljevanju navajam tri najpogostejše reakcije odraslega na otrokov izbruh ter poleg možnost za bolj premišljeno ukrepanje.

a) Trma kot problem (za odraslega in okolico) vis-a-vis trma kot priložnost za učenje

Zdi se, da je obdobje kljubovanja nemogoče obdobje. Starše skrbi, ali so dobri starši, iščejo nasvete, kaj storiti, ker njihov otrok kljubuje. Težava lahko nastane, ker se pri tem osredotočajo na sebe, ne na otroka. Rešitev problema pa je pravzaprav njihov otrok, ki želi v danem trenutku le biti slišan in viden. Če mu omogočimo, da je slišan, se lahko iz situacije, v kateri se je znašel, za življenje veliko nauči.

b) Osredotočenost na vzgojo in vedenje vis-a-vis osredotočenost na otrokova čustva

Ko otrok kljubuje, ker nečesa ne zmore ali ne želi, običajno najprej pomislimo, da je potrebno korigirati njegovo vedenje. Naučiti ga namreč želimo vesti v družbi in okolju. Pogosto pri tem spregledamo otrokova čustva, počutje in kaj pravzaprav s svojim vedenjem izraža. Njegov odziv, ki je viden navzven, je namreč le posledica tega.

c) Odziv po principu zmaga – poraz vis-a-vis učenje soočanja s težavami

Na izbruh togote se odrasli včasih odzove z ignoriranjem v smislu, da se bo otrok naučil primerno vesti, če ob izbruhu ne bo dobil pozornosti. Ko se bo vedel primerno, pa bo pozornost ponovno dobil. Odraslega namreč skrbi, da se bo (če bo otrokovemu izbruhu dal pozornost) otrok naučil tako delovati tudi v prihodnje. Drugi želi otroka umiriti, vendar je njegov osrednji cilj prepričati, da otrok ne bo moteč za okolico. To stori tako, da popusti in mu omogoči, kar v tistem danem trenutku otrok želi/zahteva. Otrok s tem doseže svoj cilj in v situaciji postane zmagovalec. Ali pa na drugi strani s silo (z ostrim glasom ali celo fizičnim nasiljem) in premočjo ustavi otrokovo njegovo vedenje. Na videz morda odrasli cilj celo doseže, otrok se umiri, je utišán, ni pa slišan. Odrasli zavzame mesto zmagovalca. Ignoriranje, popuščanje ali ustavljanje neustreznega vedenja na takšen način ne deluje dolgoročno. A ker želimo, da se otrok nauči prilagojeno vesti v družbi in pri tem ohraniti sebe, je naloga otrokovega pomembnega odraslega ta, da mu pomaga, da se tega tudi nauči. Učenje obvladovanja čustev je vsekakor naporno in zahteva čas, toda je edina pot, da otrok usvoji spretnost, ki jo bo potreboval vse življenje. Otroci, ki se naučijo prenesti in obvladovati manj prijetne trenutke in tesnobo, lahko postajajo bolj rezilientni, samostojni, odgovorni, vztrajni, psihološko čvrsti in pripravljeni na izzive odraslosti (Musek Lešnik, 2021). Nekateri otroci se ob izbruhu hitro umirijo in dovolijo, da jih objamemo, drugi potrebujejo več časa. Ker so otroci različni in imajo različne potrebe, moramo to vedenje vzeti v obzir. Trenutek, ki omogoča, da otrok čustva ubesedi, je pri vsakem drugačen, toda pri vsakem se zagotovo pojavi. Če otroka opazujemo, poznamo in je takšnega pristopa navajen od rojstva dalje, vemo, kdaj je pravi čas. Pomembno je, da imamo z otrokom stik (npr. sedi v naročju, počepnemo in ga objamemo ...), da se ne osredotočamo takoj nase, niti ne pojasnjujemo takoj, zakaj npr. nečesa ne dovolimo. Najprej z vprašanji pomagamo otroku, da mirno pove, kaj se dogaja v njem in kaj želi. Če še ne govori, smo njegov glas mi, otroku damo besede za to, kar se v njem dogaja. Šele nato je čas za našo razlago, pojasnilo ali pomoč.

Zaključek

Zaradi pretirane osredotočenosti na kognitivne zmožnosti so se na stranskem tiru znašle druge pomembne psihološke dimenzije človeka, o katerih bi lahko več govorili in jih bolj sistematično negovali, spodbujali in razvijali. Raziskave so v zadnjih letih izpostavile nekatere osebne moči, ki celo bolje napovedujejo uspešnost posameznika v različnih življenjskih okoliščinah in pri različnih izzivih na primer predanost, vztrajnost (Musek Lešnik, 2021) Ali obstaja recept, kako otroka učiti izražanja čustev? Pravzaprav ja. Menim, da moramo kot pomembni odrasli otroka dobro poznati in ga znati opazovati. Dati mu moramo občutek varnosti, da je sprejet takšen kot je. Omogočiti mu moramo dovolj proste igre, da bo lahko izrazil sebe in preizkušal svoje zmožnosti, pri tem pa mu stojimo ob strani, da smo z njim, ko nas potrebuje. Predvsem pa je pomembno, da si za otrokova čustva vzamemo čas, da izhajamo iz otroka in da smo pri svojem odzivu pristni.

Literatura

- Bisquerra Alzina, R. idr. (2010). Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Brazelton, T. B. (1999). Čustveni in vedenjski razvoj vašega otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dolinšek-Bubnič, M. (2016). Beri mi in se pogovarjaj z mano. Ljubljana: Epta.
- Faber, A. (1998). Kako se pogovarjamo z otroki in kako poslušamo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Musek Lešnik, K. (2021). Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše. Ljubljana: Mladinska knjiga.

OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI, OBRAVNAVA IN NAPREDEK

Povzetek: V prispevku bom predstavila način dela z otrokom v rednem oddelku vrtca, ki ima govorno-jezikovno motnjo ter motnjo pozornosti, koncentracije in blago senzorično motnjo. Otroka s težavami je potrebno individualno obravnavati, prilagoditi dejavnosti in njihov potek, da ga naučimo veščin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje. Obravnavani otrok je tudi ves čas timsko obravnavan in voden pri strokovnjakih različnih profilov (socialni delavec, psiholog, defektolog, logoped, specialni pedagog, vzgojitelj ...). Pri obravnavi je potrebno dobro sodelovanje s starši. Cilj multidisciplinarnega pristopa je, da se otrok ob primerni pomoči, učenju, terapijah, logopedski obravnavi lahko nauči živeti v mejah svoje motnje. Zastavljene cilje dosegamo z uporabo različnih pristopov, metod, oblik, materialov, načinov dela ... Prilagoditve sem v oddelku glede na otrokove potrebe uvedla v učnem prostoru, načinu poučevanja, individualizaciji vzgojnega dela ter z načrtovano manjšo igralno skupino. Otroku s težavami je v veliko pomoč slikovni urnik ter kotiček za umik. Težave s senzorično rešujemo s senzornimi škatlami, platenkami, poligonom, ki spodbujajo senzorne sisteme. Pomoč vzgojitelju z otrokom ali več otroki s posebnimi potrebami je program, ki zajema zaznavanje in preprečevanje težav, gradnjo pozitivnih odnosov in spodbud, pohval, izredno pozornost vodenja ter obvladovanje čustev, socialnih veščin ter konstruktivno reševanja problemov med vzgojiteljem in otroki ter med otroki samimi.

Ključne besede: govorno-jezikovna motnja, integracija, kompenzacija, govorne igre

CHILD WITH SPECIAL NEEDS, TREATMENT AND PROGRESS

Abstract: In this article, I will present a way of working with a child in a regular class of kindergarten, who has a speech-language disorder, concentration and attention disorder, and a mild sensory disorder. A child with special needs has to be addressed in an individual manner. Activities and courses of activities must be altered in order to teach the child the skills, abilities, and knowledge to live as independently as possible. The child in question is also constantly examined and guided by a team of experts from various fields (social worker, psychologist, defectologist, logopaedist, special pedagogue, kindergarten teacher...). The treatment requires good cooperation with parents. The goal of a multidisciplinary approach is that a child can learn to live within the limits of his/her disorder with appropriate help, learning, therapies, and speech therapy. We achieve the set goals by using different approaches, methods, forms of work, materials ... I introduced adjustments in the class according to the child's needs in the learning space, teaching methods, individualization of educational work while also using a smaller group of children. A schedule with pictures and a retreat corner are very helpful for a child with special needs. We solve sensory problems with sensor boxes, bottles, playgrounds that stimulate a child's sensory systems. A program helping a kindergarten teacher with a child or several children with special needs includes perceiving and preventing problems, building positive relationships and incentives, praises, paying special attention to managing and guiding emotions, social skills, and constructive problem solving between a kindergarten teacher and a child as well as between children themselves.

Key words: speech-language disorder, integration, compensation, speech game

Uvod

Z govorom izražamo svoje želje, potrebe, misli, namene ... Vsaka beseda ima moč. Govor se pri večini otrok začne hitro razvijati. V predšolskem obdobju je pomembnih več obdobjev v razvoju govora. Otrok od prvega leta dalje usvaja besede, slovnična pravila, uči se pravil tvorjenja izrekov in besedil. S tem raste njegova slovnična zmožnost, ki omogoča postopno učenje pravil, kdaj in kako reagirati s katerim od naučenih jezikovnih sredstev. S tem otrok pridobiva sporazumevalno zmožnost. V razvoju govora med otroki vzgojiteljice opažamo velike individualne razlike glede na hitrost razvoja, glede na čas, ko otrok prične govoriti in glede na kvaliteto govornega izražanja. »O zapoznelem jezikovnem razvoju govorimo takrat, ko razvoj sicer časovno zaostaja, vendar poteka v normalnem zaporedju, o motnji pa, kadar razvoj močno zaostaja in ne poteka v normalnem zaporedju« (Žerdin 2003, str. 26). Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo v vrtcih težave s komunikacijo, s sovrstniki in pedagogi, s sodelovanjem in vključevanjem v igro s sovrstniki, zlasti pri dojetanju in razumevanju različnih tematik in navodil. »Zaradi specifičnih motenj na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in govorno-jezikovnega izražanja otrok ne more ustrezno komunicirati z okolico. Zato se pogosto pojavijo dodatne čustvene težave na področju socializacije« (Vizjak Kure in Podboj 2005). Razpon motenj je možen od manjšega zaostajanja do govorne nerazvitosti, prav tako se kažejo različne intenzitete.

Timsko sodelovanje

Vzgojitelji imamo poleg staršev veliko vlogo in odgovornost pri zagotavljanju ključnih izkušenj otrokovega govorno-jezikovnega razvoja v zgodnjem otroštvu. Zelo priporočljivo je, da vzgojitelj pozna vsaj nekaj načinov, s katerimi lahko preprečimo, da otrokov nepopoln govor postane napaka. Vzgojitelj prek smernic in mejnikov govornega razvoja in prek načrtovanih dejavnosti ugotavlja pravilno razvit govornilni aparat in sluh pri otrocih določene starostne skupine. Ko se seznanimo z govornimi motnjami in razvojnimi težavami je potrebno še preko študij primerov ugotoviti, kdaj otrok potrebuje logopeda. Naša naloga je, da v vzajemnem sodelovanju s starši in svetovalno delavko omogočimo otroku čim hitrejšo strokovno pomoč. Tudi Vizjak Kure (2010) meni, da otroku z govorno-jezikovnimi motnjami ne zadostujejo več spontane stimulacije, ki mu jih lahko vzgojitelji ponudimo v vrtcu. Zaradi motnje v govorno-jezikovnem razvoju otrok ne more ustrezno selekcionirati spontanah stimulacij in jih uporabiti za razvoj svojih sposobnosti. Zato potrebuje strokovno pomoč. Logoped je tisti, ki govorno-jezikovne težave ali motnje diagnosticira in korigira. Na vrtčevski ravni pa je potrebno za otroka z motnjami pripraviti individualiziran načrt.

Opredelitev govorno-jezikovnih motenj:

- motnje izgovorjave (opušcanje glasu, zamenjava glasu, nepravilno izgovarjanje glasov),
- jezikovne težave (upočasnen govorno-jezikovni razvoj ali nezadostno razviti govor, nerazviti govor, posebne jezikovne težave),
- motnje ritma in tempa govora (jecljanje, prehitri govor, pretirano počasni govor, skandirani govor),
- motnje glasu (vse, kar zmanjšuje učinek komuniciranja),
- razvoj pedspretnosti branja in pisanja (Predbralne spretnosti, kot pogoj za razvoj bralnih. se razvijajo v predšolski dobi) (Grilc, 2014).

Seznanitev z dejstvi:

V najin oddelek je bil vključen deček star 2 leti in 6 mesecev, pri katerem je bilo zaznati večja razhajanja od ostalih otrok v razvoju govora in posledično socialnih stikov ter motnjami pozornosti, koncentracije in senzorične. Sledilo je pridobivanje obstoječih informacij v čim večjem obsegu, in sicer:

- proučevanje dokumentacije o otroku,
- posvetovanje s svetovalno službo, s ciljem čim kakovostnejšega pristopa do dečka,
- pregled strokovne literature in dodatno izobraževanje na temo dela z otroki z govorno-jezikovnimi težavami, težavami koncentracije in senzorične,
- pogovor s starši.

Sprejemanje drugačnosti:

a) s strani staršev

Za uspešno sodelovanje s starši je večkrat potrebno potrpljenje in razumevanje. Pridobivanje zaupanja staršev je lahko dolgotrajen postopek, pri čemer so nam vzgojiteljem v veliko pomoč strokovnost, odločnost in empatija. Prvi odziv staršev je bil v tem primeru pozitiven. Starši so povedali, da tudi doma opažajo starosti nezadosten govorni razvoj. Hitro se je odvijalo oblikovanje zgodnje obravnave ter tima, ki smo ga sestavljali starši, psiholog-defektolog, svetovalna delavka in vzgojiteljici. Po pripravljenem individualiziranem programu so se stvari sorazmerno hitro odvijale, kljub obdobju epidemije. Otrok je dobil v vrtcu tedensko uro logopeda ter uro specialnega pedagoga, s katerima tedensko sodelujemo v oddelku in izven oddelka.

b) s strani otroka

- Kadar želi kaj povedati, naju povleče za rokav in odpelje na mesto dogodka;
- večino stvari pokaže z rokami;
- v kolikor ne razumemo, kaj nam sporoča, začne jokati ali odide proč;
- igra se z enim prijateljem, ki ga pozna iz domačega okolja;
- v garderobi si stvari odnese stran od drugih otrok;
- skupinskim dejavnostim se izogiba ali pa sodeluje zelo kratek čas;
- kadar prijatelja ni v vrtcu, je zgubljen in tava;
- igra z avtomobili je zelo glasna – posnema zvoke vozil;
- išče stik s tlemi (med igro leži na tleh ali na mizi in poriva avto);
- v jutranjem krogu ne želi govoriti – odkimava, saj se ne želi izpostaviti.

Otrokova močna področja

Gibalne dejavnosti obožuje in je vedno aktiven (posnema otroke, saj mnogokrat ne razume navodil);

- izredno je samostojen pri oblačenju in negi;
- je vljuden in ustrežljiv, rad priskoči odraslim na pomoč;
- je empatičen do drugih otrok (pokaže zaskrbljenost - kadar kdo joče, otroka tolaži).

Opažanja in ugotovitve, vključno z razvojnimi potrebami in zanimanjem otrok, so bila izhodišča za načrtovanje in izbiro ciljev. Opazovali sva odzive vrstnikov ter mehanizme prilagajanja, ki jih je deček razvijal v stiku z ostalimi. Dejstvo, da bo z integracijo otroka potrebna večja fleksibilnost dejavnosti, predvsem pa prilagajanje okolja njegovim zmožnostim, kar je lahko v nasprotju z utečeno rutino, je bilo neizbežno. Brezpogojno sprejemanje otroka je pogojevalo integracijo. Prav tako je potreben počasen, jasen in dovolj glasen govor vzgojiteljev ter čim več očesnega kontakta, ki ga je otrok posnel tudi v komunikaciji z vrstniki. Zgled in pogovori v smeri, da otrok s posebnimi potrebami potrebuje našo pomoč in razumevanje, otroke v skupini še bolj poveže in nadgrajuje njihov moralni razvoj. Integracija je dečku prinesla soočanje z lastnimi občutki do drugačnosti in sprememb, pomiritev s samim seboj. Izhajali smo iz stališča, da otrok poskuša s pomanjkljivostmi čim bolj kompenzirati. Priprava okolja v igralnici:

- kotiček za umik narejen iz blaga in kartona,
- uporaba piktogramov (slikovni prikaz) za potek dnevnih dejavnosti in rutine,
- nagrajevanje pričakovanega vedenja posameznika z zbiranjem pisanih cofkov v prozornem kozarcu,
- senzorni kotiček,
- govorno-jezikovni predalnik,
- materiali po načelu montessori pedagogike, ki omogoča skrbno pripravljene dejavnosti, kjer vladata stalnost in red,
- v jutranjem krogu sedi poleg prijatelja in vzgojiteljice, ker se tako lažje izpostavi,
- igra v manjših igralnih skupinah od 3 do 5 otrok, ki si jih deček poljubno izbira.

Dejavnosti in govorne igre, ki pomagajo otroku pri razločevanju glasov, pripomorejo k gibljivosti ustnic, gibljivosti jezika, so pomoč pri zadrževanju zraka v ustni votlini in zaznavanju ritma in glasov:

- gibalna igra Potovanje s pravljico (Besedilo vodi otroke skozi različne gozdove po svetu, otroci gibalno in zvočno posnemajo v zgodbi omenjene živali),
- dihalne vaje skozi nos in usta - posamično in izmenično,
- vaje ustnic (smejimo se, oponašamo brneč avto, odpiramo steklenico – pokamo z ustnicami),
- fonološke vaje (kača sika SIK-SIK, kokoš kokodaka KO, KO, krava muka MU, MU),
- vaje mehkega neba (zehanje, pitje po slamici, prenašanje vode s slamico iz enega v drug lonček),
- vaje jezika (miško zebe in se trese D-D-D-D-D, med zobmi držimo prst, muca se obližuje z jezikom, z leve strani, nato še z desne strani, krožimo po ustnicah, muca tiho stopa po sobi in drsa s copati TS-TS-TS-TS),
- vaje pihanja (tekmovanje s pihanjem kosmiča vate do cilja, pihanje barv po papirju, pihanje v trak na palici, ki ga otrok drži pred usti z dolgimi in kratkimi upihji),
- igranje družabnih iger, kjer otrok doživlja socialno sprejetost in razvija govor s poslušanjem in komunikacijo z vrstniki.

Pomoč vzgojitelju pri vodenju oddelka

1. Gradnja pozitivnih odnosov v oddelku je podkrepljena z zaupanjem (pomagajo pri vsakodnevnih opravilih, sodelujejo med seboj, ponudimo izbiro pri dejavnostih), tako, da otrokom pokažemo, da nam je mar (jih povprašamo po počutju, jim namenimo ob prihodu osebni pozdrav, se pogovarjamo o njihovem življenju izven vrtca, se igramo z njimi na njihovo pobudo ...) in da verjamemo vanje (jim sporočamo, da jim lahko uspe, spodbujamo njihovo vodenje igre in smo hvaležno občinstvo).

2. Vzgojitelj pozorno vodi skupino, in sicer s skrbnostjo, pogovorom, pohvalo, podporo, spodbujanjem, razumevanjem, reševanjem težav in ljubeznijo. Pri tem je zelo pomembno in nujno pozitivno sporočanje: »Po sobi hodimo.« Napačno je negativno sporočanje, kjer otroci preslišijo besedo ne. »Ne tekamo po sobi.«

3. Pomembno je motiviranje otrok s spodbudami. Primeri spodbud z drobnimi nagradami so: štampljke, fizički, nalepke, igralni odmor, ugodnost v vrsti, diplome, pisna sporočila in podobno. Spodbude so močno orodje dobrih odnosov v skupini.

4. Preprečevanje vedenjskih težav z znakovnimi nebesednimi sporočili, kot so kretnje telesa ali opomniki kot neverbalne slikovne kartice. Vedenjske težave lahko preprečimo že samo z očesnim kontaktom ali pa pohvalimo in izrazimo navdušenje nad pozitivnim vedenjem, ki se dogaja vzporedno.

5. Zmanjševanje neustreznega vedenja je izvedljivo že, ko postavimo jasne meje. Kadar se neustrezno vedenje nadaljuje in presega meje, nadaljujemo s kotičkom za umiritev in slikovnim pomiritev termometrom. V kolikor tudi omenjen čas ne pomaga, sledi odvzem privilegija, ki dotičnemu otroku veliko pomeni, npr. vloga dežurnega ali prvo mesto v vrsti ...

6. Pomembno je obvladovanje čustev, socialnih veščin in reševanje problemov. Vzgojitelj začne taktiko učenja omenjenih veščin z učenjem odgovornosti posameznika že pri najmlajših otrocih. Sledi vaja samoobvladovanja in reševanja problemov. Socialne treninge za reševanje problemov lahko z otroki izvajamo v jutranjem krogu.

Zaključek

Zavedanje, da vsak otrok lahko obiskuje vrtec, strokovni delavci pa smo dolžni sprejemati različnost, se prilagajati in dodatno izobraževati je obrodilo sodelovanje in napredek obravnavanega otroka. Oblikovali smo prostor, v katerem se dobro počuti in rad prihaja v vrtec, kjer ima prijatelje, raste v svoji osebni vrednosti in samopodobi. Vzgojiteljici sva lahko otroku omogočil takšno okolje, ker se v njem tudi sami dobro počutiva. Strpnost, sprejemanje in celovit pristop so dečku omogočali napredek in dobro počutje med vrstniki. Deček je napredoval v socialnih stikih, govorno se je sprostil tudi zahvaljujoč logopedinji ter govornim, gibalnim in socialnim igram v oddelku. Senzorni kotiček ter kotiček za pomirjanje je docela osvojil in vzljubil. Uporabljal ju je namensko, kadar so se pojavile težave. Počasi se daleč pride in majhni koraki dečka bodo nekoč veliki koraki moža. Vključevanje otroka s težavami me osebno vedno obogati in z navdušenjem trdim, da sem lahko tudi ostalim otrokom dala več in bolj bogate izkušnje.

Literatura

Vizjak Kure, T. in Podboj, B. (2005). Prilagojen program za predšolske otroke z govorno-jezikovno motnjo. Pridobljeno 09. 11. 2016, s http://www2.arnes.si/~mb_usgm_1s/PRILAGOJEN%20PROGRAM.htm#UTEMELJITE

Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Vizjak Kure, T. (2010). Spodbujanje razvoja, sensorike, motorike, kognicije, govora in jezika. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grilc, N. (2014). Govorno-jezikovne motnje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

RAZLIČNI OTROCI – TOPLINA IN POSLUH ZA VSAKEGA OTROKA

Povzetek: Vsak otrok je svet zase in vsak od njih kliče po različnih vzgojnih načinih, pristopih, metodah. Tudi otroci iz iste družine so velikokrat popolnoma različni, zato verjetno ni težko razumeti, koliko različnosti premore šele skupina otrok v vrtcu. A vsak od njih je poseben; velik ali majhen, hiter ali malce počasnejši, glasen ali tih... In vsak od njih je enkraten! Zato nobenega malčka ne želimo spreminjati, želimo jih samo sprejeti takšne, kakršni so in jim priti naproti. Počasi, korak za korakom, brez priganjanja. S posluhom za tiste, ki zmorejo malce več od vrstnikov, in za tiste, ki bodo morda potrebovali več časa in spodbud pri določeni dejavnosti. In da bomo strokovni delavci v vrtcih odkrili še več različnosti, bomo otroke opazovali in jih spoznavali, medtem ko se bodo oni svobodno igrali. Kajti: preko igre odkrivajo svet. Pravzaprav - igra je njihov svet! Eden in edini, ki ga potrebujejo v tem obdobju... Svet, v katerem iščejo in najdejo odgovore!

Ključne besede: otroci, različnost, posluh, igra

DIFFERENT CHILDREN – WARMTH AND HAVING AN EAR FOR EACH CHILD

Abstract: Each child is his own world and each calls for different educational ways, approaches, methods. Even children from the same family can be completely different, so it is easy to understand that one group in the nursery school consists of so many different creatures. Each of them is special; tall or short, fast or a bit slower, loud or quiet ... And each of them is unique! We do not want to change toddlers, we want to accept them as they are and try to get closer to them. Slowly, step by step, without telling them what to do. We have an ear for those who can do a bit more than the others and for those who need more time and encouragement to do certain activities. In order to find out even more differences among children professional workers should observe them during their play. Why? By playing children discover the world. In other words – a play is their world. One and only they need in this period ... The world, in which they look for and find the answers.

Key words: children, diversity, have an ear for, play

Uvod

Različnost je dragocena in nas bogati, le dovoliti si jo moramo spoznavati in sprejemati ter upoštevati. Okolja sposobnosti, navade in izkušnje ... tu in zdaj, različne. Toliko različnih, kolikor je različnih družin, katerih otroci obiskujejo vrtec. In toliko različnih otrok! Prisluhimo jim, želijo biti slišani ... in prav tako njihovi domači. Vsak začetek je težak in uvajalno obdobje v vrtcu je začetek, začetek nečesa velikega, zahtevnega, polnega sprememb in prilagajanj. A nikoli ni nobeden začetek za vse enako težak ... In prav tako ne nobeno nadaljevanje! Saj smo ljudje vendar različni. A strokovne delavke v vzgojno-izobraževalnih zavodih imamo posluh, posluh za drugačnost. Sprejemanje drugačnosti je namreč vrednota, vrednote pa je potrebno živeti. In večina nas jih zagotovo!

Vstop otroka v vrtec

Otroci prihajajo iz različnih okolij, z različnimi sposobnostmi, navadami in izkušnjami, zato jim je potrebno prisluhni že v uvajalnem obdobju. Le-to je namreč z vidika otrokovega življenja in bivanja v vrtcu, ki bo sledilo, bistvenega pomena. Kajti po jutru se dan pozna in tako bo tudi uvajalno obdobje bolj ali manj zaznamovalo ne le njegovega vstopa v vrtec, temveč tudi nekaj naslednjih let, ko se bo z vrstniki postopno privajal na spremembe. Zato je potrebno vedeti, da je to obdobje za otroka zahtevno; pa ne le zanj, ampak tudi za njegove starše in ostale domače, ko jih njihov otrok ne bo razumel, medtem ko mu bodo govorili, da se bodo vrnili ponj v vrtec in da mu bo med ostalimi otroki in vzgojiteljicami lepo. In potem smo tukaj še strokovne delavke, ki zelo dobro razumemo, da bo otrok potreboval čas, morda veliko časa, da bo del navezanosti prenesel na nas, da bosta tu in tam na preizkušnji tudi naša potrpežljivost in razumevanje ... A vzgojiteljice se zavedamo, da smo vsi mi, vključeni v proces uvajalnega obdobja vsakega posameznika, izjemni, pomembni in nenadomestljivi. In predvsem, da je razumevanje in sprejemanje različnosti ter toplina in posluh za vsakega otroka in starša ključ do čim manj stresnega vstopa malčka v vrtec.

Sodelovanje s starši

In pri vsem tem so torej naši nepogrešljivi »sodelavci« vseh starši, prav tako različni, z različnimi

pogledi na vzgojo. Njihovo pomoč bomo potrebovali ne le v času uvajanja, temveč tudi pozneje, jutri in pojutrišnjem. Uspešnost pri našem delu tako ni odvisna le od tega, kako se bomo razumeli s posameznim otrokom, ampak tudi od odnosa z njegovimi starši. In ker poklic vzgojitelja nekako ni zgolj poklic, pač pa poslanstvo, kot pravijo, se od njega pričakuje velika mera naklonjenosti in spoštovanja ter razumevanja pri reševanju morebitnih problemov. Ko govorimo o sodelovanju s starši, mislimo na sodelovanje, ki bo zadovoljevalo obe strani, torej starše in nas. Pri tem pa je bistveno prisluhniti drug drugemu in predvsem »slišati« drug drugega ...

Otroci se učijo v vrtcu in prav tako doma, zato je ustrezna medsebojna komunikacija, ki mora temeljiti na spoštovanju in zaupanju, nepogrešljiva pri uresničevanju vzgoje in izobraževanja v isti smeri, kot temu radi rečemo. In ker se otrok vključi v vrtec v prvem letu oz. prvih letih svojega življenja, ki so ključna v okviru gradnje in oblikovanja njegove osebnosti, je iskreno sodelovanje med vrtcem in starši nujno, saj pomeni kakovostno dopolnjevanje vzgoje doma z vrtčevsko. Ljudje smo torej različni, otroci in odrasli, in ker starši svojega otroka najbolj poznajo, so resnično naši enakovredni partnerji v vzgojno-izobraževalnem procesu. Iskrene informacije o otrocih iz ust staršev so namreč za nas, strokovne delavce, neprecenljive ... Na nas pa je, da dosledno opazujemo in spoznavamo otroke ter beležimo njihov napredek v vrtcu; le tako lahko načrtujemo potek dela v oddelku ter izbiramo ustrezne vzgojne metode in pristope. Kajti: različni otroci z različnimi temperamenti nas bogatijo in hkrati skrbijo za našo osebnostno rast, medtem ko iščemo in izvajamo različne načine podajanja znanja različnim otrokom.

Opazovanje, spoznavanje otrok v vrtcu

Z opazovanjem otrok se seznanjamo z njihovim obnašanjem oz. vedenjem, njihovimi interesi in sposobnostmi. Na osnovi pridobljenih informacij lažje oblikujemo čim ustrežnejše skupine glede na potrebe otrok. Najbolj pristen način zbiranja podatkov o otrocih je zagotovo njihova igra, ki je spontana, prijetna dejavnost, preko katere spoznavajo sebe in svet okoli sebe. In ker »spoznavanje otrokovega razvoja predstavlja pomemben okvir za oblikovanje koncepta predšolske vzgoje v vrtcu« (Kurikulum, 1999, 18), je le-to torej neizbežno, če želimo s spontanimi in vodenimi dejavnostmi v okviru načrtovanja in izvajanja dela v oddelku ustrezno spodbujati razvojna področja.

Talentirani, nadarjeni otroci

Otrok je lahko nadarjen na določenem področju, npr. umetnostnem, gibalnem, matematičnem ... ali pa na več področjih naenkrat. Nekateri strokovnjaki za to večjo splošno sposobnost posameznika za doseganje uspešnosti uporabljajo izraz nadarjenost, za nadpovprečnost na določenem področju pa talentiranost. Prav na podlagi opazovanja in beleženja otrokovih lastnosti in značilnosti lahko strokovne delavke v vrtcu odkrijemo nadarjenost pri določenem otroku, kar pa ni vselej enostavno. Naša opažanja sicer lahko do neke mere potrdijo tudi rezultati testov inteligentnosti, pri tem pa je nujno prisluhniti še mnenju staršev; informacije o zgodnjem razvoju otroka nam namreč lahko posredujejo le oni, so pa v okviru odkrivanja nadarjenosti izrednega pomena. Več informacij o otroku namreč pomeni večjo možnost nudenja ustrežnejših pogojev, spodbud, usmeritev in podpore pri njegovem razvoju. Ti otroci so drugačni od vrstnikov, zato moramo z njimi delati na drugačne načine; predvsem pa je potrebno njihovo drugačnost sprejeti kot izziv.

Otroci s posebnimi potrebami

Tudi ti otroci so drugačni od ostalih otrok, posebni. In zato potrebujejo strokovne delavce, ki bodo prav tako drugačni od ostalih, in sicer v smislu tega, da bodo znali in si upali stopiti iz običajnih okvirjev in na podlagi opazovanja otrok ustvarjati bogato, spodbudno in predvsem sproščeno učno okolje. Prav tako kot za običajne otroke, pa vendar z veliko mero drugačnosti. In predvsem si je treba prisluhniti in zaupati; najprej sebi in potem še otrokom. Na ta način bodo otroci kaj kmalu ugotovili, da jim želimo pomagati, da bodo pri nas vselej deležni brezpogojne ljubezni in sprejetosti, da jih bomo razumeli in varovali. Naš način dela v oddelku naj jim torej omogoča dovolj časa za prehod od ene k drugi dejavnosti, razdelitev določenih opravil na korake, prikaz določenih faz dneva v slikah in prav tako nekaterih navodil ... Strokovni delavci moramo skrbno izbirati tudi učne pripomočke in sredstva, preko katerih bodo otroci ob naših realnih zahtevah, pričakovanih in ciljnih razvijali in utrjevali določene sposobnosti. Sicer pa je igra za vse otroke najboljši način učenja in odkrivanja sveta, pri čemer pa njihove sposobnosti niti niso tako zelo pomembne...

Zaključek

»Otroštvo ni tekmovanje, da bi videli, kako hitro lahko otrok bere, piše in računa. Otroštvo je časovno obdobje, v katerem se otrok uči in razvija v svojem lastnem tempu. Hitreje ni bolje.« (Magda Gerber) In vse to samo zaradi – različnosti! Zato: imejmo posluh in toplino za različnost, sprejmimo jo kot dar in vstopimo v svet ... različnosti!

Literatura

Uvajanje otroka v vrtec – Dobra teta. Dostopno na https://www.dobrateta.si/images/knji%C5%BEica_uvajanje_v_vrtec.pdf, 31. 1. 2022.

Vidmar, J. (1990): Pot do sebe in pot do staršev. V: Vzgojitelj: kreator predšolske vzgoje. VIII. posvetovanje VVO R Slovenije: Novo mesto 1990. Novo mesto: Skupnost vzgojnovarstvenih organizacij Slovenije, Vzgojnovarstvena organizacija Novo mesto. 53-61.

Korak za korakom. (2003). Pedagoški inštitut: razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ. Oblikovanje inkluzivnih oddelkov, 51.

Korak za korakom. (2003). Pedagoški inštitut: razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ. Oblikovanje inkluzivnih oddelkov, 107-116.

Glogovec, Z. in Žagar, D. (1990). Nadarjeni otroci v vrtcu. 8-25.

VZGOJITELJEVI POGLEDI NA INTEGRACIJO IN INKLUZIJO V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: Živimo v vedno bolj nenavadnih in nestrpnih časih. Že par let nam življenja narekujejo nenehno spreminjajoče se situacije. Leta 2019 nas je v Sloveniji dosegla epidemija. Prerastla je v svetovno pandemijo. Spremembe so se občutile tako v našem vsakdanjiku kot v šolstvu. Primorani smo se bili prilagoditi novemu načinu življenja in izobraževanja, v dobro nas vseh. Način v šolstvu še je vedno okrnjen, zadnji dve leti kažeta večje primanjkljaje, sploh v prvi triadi, po pričevanjih učiteljev naše občine. Politične razmere po svetu silijo ljudstva v migracije, le- te so vedno bolj množične. Vanje je vključenih dosti otrok. V naši regiji je v zadnjih letih število otrok drugih narodnosti precej narastlo, to je razvidno iz števila vpisov le- teh v vrtec. Otroke vzgajamo za prihodnost. Zdi se mi zelo pomembno, da kolikor se da vpeljujemo v svoje delo, v svoje življenje, življenja vseh naših otrok, pozitivne in strokovne smernice. Zgoraj omenjeni dejavniki bodo imeli na vse nas dolgoročne posledice, ne samo iz zdravstvenega in epidemiološkega vidika, tudi iz kulturno - gospodarskega. Zavedam se pomembnosti izgradnje, sooblikovanja in podajanja kvalitetne popotnice predšolskim otrokom. Profesionalni razvoj vzgojitelja vpliva na njegovo osebnost in s tem posledično na njegovo poslanstvo. Danes je zaradi omenjenih okoliščin obvezno slediti sodobnim teoretičnim smernicam, ki jih vnašamo v prakso. Ključne besede: inkluzija, otroci, osebnostni razvoj, profesionalni razvoj, poslanstvo, dober vzgojitelj, izzivi, strokovnost, proces

A PRESCHOOL TEACHER'S VIEWS ON INTEGRATION AND INCLUSION IN THE PRESCHOOL PERIOD

We live in increasingly unusual and intolerant times. In recent years, our lives have been dictated by constantly changing situations. In 2019, the epidemic reached Slovenia and it soon expanded into the worldwide pandemic. The changes can be noticed in our everyday life and in education. We were forced to adjust to a new way of life and education, in the best interest of everyone. The process of education is still restricted and there have been significant deficits in the past two years. This can be especially seen in the first triad of primary school, and it was also reported by the teachers working in our municipality. Worldwide political situation forces many people to migrate in ever growing numbers. Numerous children also take part in migrations. Recently, the number of children from other nationalities has grown in our region, and this can be evident from enrolment numbers. We educate our children for the future. Personally, I believe it is very important to include positive and professional guidelines in our work, personal life and in the lives of all our children. The above-mentioned factors will have long term consequences for all of us, ranging from medical, epidemiological to cultural and economic aspects. I am aware of the importance of constructing, co-shaping and passing high-quality guidelines to pre-school children. A professional development of a preschool teacher influences his or her personality and consequently his or her mission in life. Owing to the above-mentioned circumstances, it is compulsory to follow modern theoretical guidelines that are being put in practice.

Key words: inclusion, children, personal development, professional development, life's mission, a good preschool teacher, professional competence, process

Uvod

Vloga vzgojitelja pri pripravi otroka na življenje spada v eno izmed najpomembnejših in najbolj odgovornih dejavnosti. Profesionalna podkovanost je pogoj, da lahko vzgojitelj pri svojem delu vpeljuje za posameznega otroka ustrezne metodične pristope. Za uspešnost pri njegovem delu se mora njegovo profesionalno znanje prepletati z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in sposobnostmi. Temeljito poznavanje vsakega otroka omogoča strokovnemu delavcu pravičen način obravnave in pristop. Pravica do izobraževanja je ena izmed osnovnih in temeljnih pravic človeka. Sistemi vzgoje in izobraževanja sodobne družbe so prav zaradi tega tudi postavljeni pred določene izzive.

Integracija in inkluzija sta različna procesa. Pomenita, da se s pravnimi strokovnimi pristopi, metodami, načini ter znanji omogoči vsakemu otroku z individualnimi značilnostmi in posebnostmi vključevanje v vzgojno- izobraževalne ustanove.

Integracija se je pojavila v zahodnih državah v šestdesetih in sedemdesetih letih. Integracija pomeni vključevanje vseh učencev s posebnimi potrebami v redne šole.

Inkluzija se je pojavila kasneje in zajema širši kontekst. Inkluzija teži k vključevanju otrok v redne programe kljub motnjam, letom, rasi, spolu, etični pripadnosti, religiji, ... Teži k zmanjševanju

izključitvenim postopkom, razvrstnotenjem otrok, omogoča jim lažje življenje in izobraževanje. (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 190, 191)

Vloga vzgojitelja pri pripravi otroka na življenje spada v eno izmed najpomembnejših in najbolj odgovornih dejavnosti. Profesionalna podkovanost je v bistvu pogoj, da lahko vzgojitelj pri svojem delu vpeljuje za posameznega otroka ustrezne metodične pristope. Za uspešnost pri njegovem delu se mora njegovo profesionalno znanje in vseživljenjska nadgradnja prepletati z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in sposobnostmi. Temeljito poznavanje vsakega otroka pa omogoča strokovnemu delavcu pravičen način obravnave in pristop. »Teorija vzgoje je pedagoška znanstvena disciplina, ki na najbolj splošni ravni opisuje fenomen vzgoje. Obravnava temeljne zakonitosti, vzgoje in načela vzgojnih pojavov in dejavnosti, pojasnjuje strukturno različne vzgojne koncepte, sintetizira spoznanja različnih znanosti in ima aplikativni značaj. Teorija vzgoje velja za temeljno pedagoško disciplino, saj je njeno poznavanje pogoj za razumevanje, ukvarjanje in proučevanje drugih pedagoških problematik, pa tudi za praktično vzgojno delovanje.« (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 8)

Tekom let so se teorije o vzgoji in izobraževanju spreminjale. Postavljale so se raznorazne teze in utemeljitve različnih strokovnjakov. Marsikateri strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja so bili mnjenja, da pri svojem delu ne potrebujejo določenih teoretičnih izhodišč. Nekateri so bili pri svojem delu uspešni, vendar predvsem zaradi vključevanja večih elementov. Ena izmed pomembnejših je bila učiteljeva osebnost, intuicija, sposobnost živeti se v otroke, jim puščati več svobode, itd. Ko so se tekom let v pedagoško delo začeli vključevati pedagoško- psihološki predmeti, je marsikateri dober učitelj tudi raje opustil svoje delo, kot da bi predmete vnesel v svojo prakso. Posledično se je znižala kakovost šol. (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 8).

Obstajajo tudi učitelji z obsežno pedagoško izobrazbo, pa vendar niso dobri pri opravljanju svojega poklica. Če pogledamo širše, se morajo čisto vsi omenjeni elementi prepletati, se dopolnjevati in nadgrajevati, da lahko rečemo vzgojitelju, resnično dober vzgojitelj. Menim, da so občutek za intuicijo, občutek za delo z otroki, razumevanje, vzgojne vrednote, ... osebnostne lastnosti, ki jih mora imeti vsak pedagoški delavec. Le- te so osnova za dopolnjevanje, nadgrajevanje, povezovanje prejšnjega znanja z novim, s teoretičnimi izhodišči, z novimi sodobnimi smernicami.

Marsikdaj se pojavi vprašanje kako poimenujemo delo, ki ga opravljamo. Služba ali poklic. Zame zagotovo velja slednje. Tukaj, zdaj, za otroke. V vrtcih je iz leta v leto več otrok priseljencev. Kot strokovni delavci smo še kako pomembni, da seveda poleg osnovnega dela na intelektualnem področju posameznikov dajemo poudarek, oziroma upoštevamo in vpeljujemo celostne pristope k oblikovanju vzgojnega koncepta. Se pravi, da je pomembno na kakšen način te otroke sprejmemo, vpeljujemo v učno- vzgojni proces, pomembno je sodelovanje s starši v prvi vrsti, pomembna je komunikacija med kulturami, vključevanje in razvoj različnih identitet otrok, ... Težimo k inkluziji, s katero si prizadevamo karseda zmanjševati vse izključevalne postopke in razvrstnotenje otrok na osnovi etične pripadnosti, socialno- ekonomskih razlik, posebnih potreb, religije, starosti, spola, ... v bistvu vse kar tem otrokom otežuje življenje in vključenost v vrtčevski skupnosti. Nikakor ne gre prezreti dejstva, da moramo sodelovati s strokovnjaki različnih področij, da bo inkluzija čimbolj uspešno vpeljana. Pomembna naloga vzgojno- izobraževalne ustanove, vzgojiteljev, učiteljev je razvijanje in krepitev občutka sprejetosti, pripadnosti, odgovornosti ter vključenosti v samo skupnost.

Socializacija je proces v katerem se vsi ljudje prilagajamo družbi, se vključujemo vanjo, sprejemamo določene družbene norme. Menim, da te norme prav tako veljajo za priseljene družine v njim novo okolje. S strani vzgojnih institucij se jim stopi naproti, ponudi se jim pomoč in možnost učenja jezika ter vključevanje v osnove kulture, v katero so vpeti sedaj.

Izpostavila bom primer dečka iz naše vrtčevske enote. Deček se je rodil v Sloveniji staršema druge narodnosti. Deček bi lahko glede na svojo starost obiskoval že prvi razred osnovne šole, vendar so zaradi šibkega znanja slovenskega jezika šolanje preložili. Od začetka vstopa dečka v vrtec je bilo zaznavati zadržanost, skrb in resnost, tako s strani staršev, kot s strani otroka. Ni bilo osnovne jutranje pozdravne komunikacije. Ob vsakodnevnomu vztrajanju strokovnih delavcev vrta ter dostopni in prijazni rutinski komunikaciji ob jutranjih srečanjih, se je stanje spremenilo. Z materjo dečka se ob jutrih, če se srečava, pozdraviva, si izmenjava par besed. Vzdušje je prijetno, odnosi so pristni. Mati govori lepo slovensko. Prav tako se njen sin počuti sprejetega med svojimi vrstniki. Postal je zgovoren, živahen in vesel. Rad prihaja v vrtec.

Verjamem, da je v tem primeru bil, tako s strani matere kot otroka, na začetku leta prisoten nekakšen strah, zadržanost in negotovost kako bo otrok sprejet v vrtec. Pojavi se vprašanje ali so vsi starši

vklučenih otrok zmožni nuditi pomoč pri vključevanju otroka? Obstajajo različni razlogi, ki jih ne smemo prezreti. Ti so nizka izobraženost, prevelike jezikovne prepreke, nezaposlenost, bolezenska stanja, ... Mi, kot strokovni delavci se moramo zavedati, da ne potisnemo otroka v preveliko stisko. Pomemben je te temeljit premislek za vsakega individua in posvet katerega strokovnjaka vključiti v sam proces, oziroma, na kakšen način se lotiti pomoči. (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 225).

Prav tako pa obstajajo tudi primeri, kjer starši ne kažejo večjega zanimanja pri vključevanju, četudi bi bilo možno. Z letošnjim letom sta bila v našo enoto prav tako vpisana dva temnopolta sorojenca, starosti tri in pet let, druge narodnosti in kulture. Pred parimi meseci sta ju posvojila starša slovenske narodnosti. Prav tako je zaradi jezikovne prepreke bilo za eno leto odloženo šolanje starejšega dečka. Zaradi sorodstvenih vezi in občasnih srečanj z družino imam privilegij delno spremljati razvoj in napredek dečkov. Od njunega prihoda v Slovenijo pa do danes je izjemen napredek na govornem področju. Mlajši deček še ima težave z določenimi jezikovnimi prvinami in težave v artikulaciji. Odraščata v urejeni družini z jasnimi okvirji.

Vsaka vzgojno-izobraževalna ustanova izhaja iz metod in načel pravičnosti, posameznikom zagotavlja določene potrebne dejavnike, ki jih potrebuje. Vprašanje pa se pojavi koliko se za omenjeno zavzamejo vzgojitelji pri svojem delu. Glede na teoretična izhodišča se od njega zahteva, da zna prepoznati kaj za določene otroke vpeljati, uporabiti pri svojem delu, da zna strokovno utemeljiti ostalim otrokom v oddelku zakaj z nekaterimi otroki ravna drugače kot z drugimi. Preko vzgojitelja se otroci seznanijo z drugo kulturo; vzgojitelj je tisti, ki v otrocih prebudi zanimanje, jih seznanji z novimi vrednotami in oblikuje le-te z zgledom in primeri. Vzgojitelj je pomemben člen pri prenosu in podajanju informacij. Zelo dobrodošlo je, da vzgojitelj dobro pozna lastnosti svojih otrok v oddelku kar mu pride v pomoč pri načinu kako bo predstavil in oblikoval ideje, vzgojni proces. (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 229).

Zaključek

Primere vključitve otrok v našo enoto vrtca spremljam že od začetka vrtčevskega leta. Kot sem omenila, sta se v oddelku drugega starostnega obdobja vključila dva otroka dveh različnih kultur. Strokovna delavka oddelka je že pred začetkom vrtčevskega leta iskala primere dejavnosti, iskala je načine kako bo krepila občutke sprejetosti, pripadnosti in vključenosti teh dveh otrok v skupino. Od začetka vrtčevskega leta do danes sta oba otroka zelo napredovala na jezikovnem in socialnem področju. Izbiralo se je primerne socialne igre, prilagodili so se tematski sklopi dejavnosti, vezani na kraj od koder prihajata otroka. Na naraven in spontan način so bile otrokom v oddelku prikazane kulturne raznolikosti. Mlajši otroci so morda manj spretni pri vzpostavljanju odnosov z novimi vrstniki, zato je bil po mojem mnenju način inkluzije kar se tiče sprejetosti v oddelku v tem primeru dobro vpeljan. Že res, da živimo v sodobnem času. Kljub temu so v Sloveniji na žalost še vedno močno prisotni predsodki in stereotipi, ki zavirajo miselnost in otežujejo sobivanje. Podatki, ki se kažejo zadnje čase o odnosih med pripadniki druge narodnosti, rasnih in verskih manjšin, niso najbolj spodbudni.

Predsodki se izoblikujejo v socialnih odnosih z drugimi. So skupki stališč in prepričanj, ki se kažejo v obliki neprimerne izražanja čustev, do določene skupine ali posameznika pripadajoče skupnosti. Omenjeni podatki in dejstva vzbujajo v meni skrb kam peljejo ti odnosi ponekod, kakšna prihodnost čaka nekatere otroke. Prav tako me skrbi dejstvo, da so ponekod tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah posamezniki pri katerih se predsodki in stereotipi kažejo in izražajo v preveliki meri.

Na začetku prispevka sem omenila, da so temeljna izhodišča dobrega vzgojitelja njegove osebnostne lastnosti, intuicija, sposobnost živeti se v otroke, občutek za delo z otroki, razumevanje, vzgojne vrednote, ... Vesela sem, da delam na enoti vrtca s takšnimi ljudmi, v takšnem vrtcu, pod takšnim vodstvom. Strokovni delavci našega vrtca se nenehno izobražujemo, s tem osebnostno rastemo, dopolnjujemo, nadgrajujemo znanja, se seznanjamo z novimi sodobnimi smernicami. Vsakodnevno se soočamo z novimi izzivi, jih s skupnimi močmi premagujemo, za boljši jutri vseh otrok vključenih v naš vrtec.

Literatura

Peček Čuk, M.. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje.

SPodbujanJE SOCIALNE INTEGRACIJE V VRTCU

Povzetek: Strokovni delavci v vrtcu vsakodnevno iščemo načine za uspešno socialno integracijo otrok v vrtcu. Vrtec je prostor, kamor so vključeni različni otroci. Naloga strokovnih delavcev pa je, da skupina kot celota dobro funkcionira (urejeni medsebojni odnosi, dobra komunikacija) kot tudi vsak posameznik v njej. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja in drugi odrasli, ki sodelujejo pri vzgojnem procesu v vrtcu, omogočijo, da otroci kritično sprejemajo pravila, se udeležujejo v njihovem spreminjanju ter sodelujejo pri ustvarjanju kulture sobivanja v razlikah in drugačnosti (Kurikulum za vrtce, 1999). Kljub temu da se je koncept socialne integracije uveljavil skozi razprave o ustrezni obravnavi otrok s posebnimi potrebami, ostaja aktualen koncept za sprejemanje različnosti vseh otrok v vrtcu. Za uspešno socialno integracijo otrok v vrtcu je nujno sistematično načrtovanje in izvajanje različnih aktivnosti, s katerimi krepimo socialne čustvene kompetence otrok ter skrbimo, da okolje (vrtca), v katerem se znajdejo različni otroci, te razlike tudi upošteva (Kosmač, 2021). To pa je mogoče le, če upoštevamo razlike med otroci že pri samem načrtovanju in ga usklajujemo z izvajanjem dejavnosti glede na odzive, pobude otrok ter jim dajemo povratno informacijo v podporo njihovem razvoju, učenju in napredku. V prispevku predstavljam, na kakšen način sva s sodelavko prispevali k razvoju socialno čustvenih veščin in večji pripadnosti skupini.

Ključne besede: socialne interakcije, socialno čustvene veščine, različnost, medsebojno sodelovanje, vzgojitelj.

ENHANCEMENT OF SOCIAL INTEGRATION WITHIN THE NURSERY SCHOOL

Abstract: As professional nursery school workers, we constantly search for methods of successful social integration of children in the nursery school. This is a place which brings different children together. It is the task of the professional workers to make every individual in the group function as well as the group as a whole function well together (good mutual relations, good communication). The nursery school teacher, the assistant nursery school teacher and other adults participating in the educational process in the nursery school enable the children to critically accept the rules, participate in changing them and take part in the creation of the culture of coexistence with differences and diversity (Curriculum for nursery schools, 1999). Although the concept of social integration has been imposed in the course of debates on the appropriate treatment of children with special needs, the concept of accepting the diversity of children in nursery schools remains topical. To achieve successful social integration of children in nursery schools, systematic planning and various activities to enhance the children's social-emotional skills are needed. Additionally, we must ensure that these differences are taken into consideration in the environment (the nursery school) where different children are gathered (Kosmač, 2021). This is only possible if differences among children are considered at planning the activities; the implementation of activities is then coordinated with the response and the incentives by the children; they are also given feedback to enhance their development, learning and progress. In this paper I am presenting in what manner my colleague and I have contributed to the development of social-emotional skills and a stronger sense of belonging to the group.

Key words: social interactions, social-emotional skills, diversity, mutual cooperation, nursery school teacher.

Uvod

V vrtcu prihaja do številnih in različnih oblik sodelovanja med vrstniki, otroki in vzgojitelji. »Vsak otrok pride v skupino z določenimi značilnostmi, ki povzročajo, da se vrstniki nanje odzivajo na različne načine. To je še posebej vidno pri otrocih, ki jih drugi zavračajo: nagnjeni so k obnašanju, ki pri vrstnikih najverjetneje ne bo vzbudilo pozitivnih reakcij. Takšno obnašanje je agresivnost, nesodelovanje, družabne nezmožnosti, ki se še posebej kažejo v njihovem pristopu do drugih. Za razliko od teh otroci, ki že od začetka spretno vzpostavljajo odnose in se spretno obnašajo, ponavadi v skupini žanjejo priljubljenost. Otroci, ki so večji pri sklepanju prijateljstev, imajo prednost pred vrstniki. Pomembne spretnosti pri tem so veščine komuniciranja, spretnost prevzemanja vlog in empatija.« (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2011, str. 180–181).

Primer iz prakse

Na ravni vrtca že drugo šolsko leto nadaljujemo z Inovacijskim projektom – *varno in spodbudno učno okolje* – ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje. V sklopu tega projekta se osredotočamo na formativno spremljanje. Primer, ki ga opisujem, se nanaša na uvajalno obdobje (Holcar idr., 2019).

S sodelavko imava letos skupino 4–5 let, v katero je vključenih 14 dečkov in 10 deklic. Skupina

je oblikovana iz dveh skupin, od katerih je 10 otrok iz druge enote našega vrtca. Skupina je zelo živahna, glasna, velik izziv predstavlja kar nekaj dečkov, ki so borbeni, izzivalni, zlepa ne popustijo in vrnejo za vsako ceno (tudi čez nekaj časa, če ne zmorejo takoj ali pa vrnejo večkrat tekom dneva). Tudi dve deklici kažeta izrazito močno voljo, ena deklica tudi z intenzivnimi izbruhi (podira stole, meče predmete). Otroci so se družili v okviru svojih znanih socialnih skupin skozi cel dan (pri vodenih dejavnostih, igri, dnevni rutini). Najbolj vztrajni niso želeli prijete drugega otroka pri gibalno rajalnih igrah, na sprehodu, ali sedeti z drugim otrokom v jutranjem krogu. Med otroki je bilo kar veliko zavračanja in izogibanja. Glede na opažanja v skupini sva se odločili, da bova izhajali tako iz interesov otrok kot tudi iz njihovih primanjkljajev, ki pa se odražajo predvsem v socialno čustveni kompetenci otrok in pomanjkanju sodelovanja med otroki in pripadnosti skupini.

Oblikovali sva naslednje cilje:

- razvijanje sposobnosti širjenja socialnih vezi, iskanje novih prijateljev, vključevanje v nove socialne skupine,
- zaznavanje in razumevanje sebe in drugih ter ustrezno vedenje v skupini, ki je vezano na razvijanje sposobnosti vživljanja, spoštovanja, sočustvovanja z drugimi,
- spodbujanje sodelovanja in medsebojne pomoči.

Aktivna vključenost otrok

V sklopu aktivne vključenosti sva se osredotočili na opazovanje otrok, njihov interes, pobude, razvojne značilnosti in trenutne potrebe. Otroke je zelo pritegnila vsebina knjig *Žoga za vse* in *Hiška za vse*. Dali so pobudo, da bi tudi mi naredili hiške, hkrati pa so imeli ideje, kaj vse bi lahko počeli v skupini, kateri material, igrače bi lahko uporabili pri igri in dejavnostih ter na kakšen način. Otroke sva spodbujali, da so oblikovali razne ideje, pobude med spontano, načrtovano igro, nenačrtovano situacijo, ki smiselno sovпада z aktualno temo, hkrati pa sva jih spodbujali k ozaveščanju in povezovanju predhodnih izkušenj pridobljenih v različnih situacijah v vrtcu, doma ter k razmišljanju o lastnih in skupnih dejavnostih. Deček je že naslednji dan samoiniciativno prinesel načrt hiše, ki jo je narisal doma, prinesel je tudi didaktični list (hišo – risanje črt po narisanih pikicah). Otroci so začeli prinašati sličice hiš od doma in jih lepili na plakat, nekateri pa so hiše doma narisali in jih prinašali v vrtec. Glede na ponudbo različnih telovadnih rekvizitov (blazine različnih velikosti, padalo) so otroci v telovadnici dajali ideje, pobude, rešitve, kako bi postavili **HIŠKO ZA VSE**.

Dokazi

Napredek sva spremljali s pomočjo dokazov, ki sva jih zbirali oz. pridobili na različne načine (zapisovanje, fotografiranje, zbiranje in opremljanje izdelkov). Otroci so svoja čustvena stanja izražali na način, da so pripeli kljukico s svojim imenom k ustreznemu čustvenem stanju (veselje, žalost, jeza); otroci so ob pripenjanju izražali svoja čustva, kako se počutijo in zakaj se tako počutijo, pogosto so poimenovali čustveno stanje za svoje sovrstnike, ki so bili v čustvenem izbruhu ter določili, kam bi moral pripeti svojo kljukico. Ob teh obrazih (hiški počutja) so se radi spontano ustavljali in poimenovali čustvena stanja, ponazarjali določeno čustveno stanje z mimiko obraza, drug drugega opazovali in ugotavljali, ali je vesel, žalosten, jezen.

Z vsakim otrokom sva individualno izvedli intervju počutja, pri čemer je otrok povedal, kako se počuti ob prihodu v vrtec, v igri s sovrstniki in pri načrtovanih dejavnostih. Otroci so samostojno narisali križec k ustreznemu čustvu. Pri svojih odločitvah so bili zelo suvereni in odločitev niso spreminjali. Deček, ki je imel ob prihodu težave, pa je zelo odločno in konkretno izrazil, kdaj je jezen (kadar mu prijatelj nagaja), čeprav tega čustva ni nikoli pokazal, ampak je bila njegova prva reakcija jok (to se dogaja zelo redko, saj ga imajo otroci radi in ne prihaja do konfliktnih situacij). Opazovanje, spremljanje počutja dečka, ki je imel ob prihodu težave (jok, poslavljanje od mamice). Stanje dečka sem zapisovala tri tedne, saj je imel samo deček težave ob prihodu (deček je prišel v centralno enoto iz druge enote). Iz vsakodnevnih zapisov je bilo razvidno, da je imel težave samo ob prihodu z mamico, kadar ga je pripeljal ati, ni jokal. Treba je bilo hitro preusmeriti njegovo pozornost z dejavnostjo (gledanje knjige o dinozavrih, ki jih občuduje, igranje didaktične igre ...), kjer je bila potrebna prisotnost odrasle osebe, čez čas se je priključil k znanim sovrstnikom. Po treh tednih je deček nehal jokati, v igralnico je prišel samostojno, dobro razpoložen, hitro se je poslovil, v skupini se je dobro počutil, bil je sproščen in je rad sodeloval pri vseh dejavnostih. Eden izmed razlogov, da je prenehal jokati ob prihodu, je mamičino uvajanje mlajše sestrice v vrtec, saj ni bilo več toliko časa za poslavljanje z dečkom. Deček, ki je imel težave ob prihodu, pa je zelo odločno in konkretno izrazil,

kdaj je jezen (kadar mu prijatelj nagaja), čeprav tega čustva nikoli ne pokaže, ampak je njegova prva reakcija jok. Otroci so v vrtec prinesli mape z elastiko, kamor spravljajo svoje risbice manjših formatov, didaktične liste. Otroci si zelo radi shranjujejo svoje izdelke v mape in jih večkrat pregledujejo.

Učenje otrok od otrok

Skupina je vzgojno zahtevna, zato so v uvajalnem mesecu (pa tudi v mesecu oktobru) potrebovali več najine podpore pri razvijanju socialno čustvenih kompetenc. Prostor in dejavnosti sva organizirali tako, da so otroci spontano sodelovali med seboj, si medsebojno pomagali, hkrati pa jim je bila dana možnost za pridobivanje novih izkušenj in utrjevanje že poznanih, usvojenih socialno čustvenih veščin. Da smo se izognili pogostim konfliktom, so otroci najprej sodelovali v manjših skupinah, tandemih, s sodelavko sva izvajali vsaka svojo dejavnost, otroci pa so imeli možnost prehajanja. Tri dečke, ki so med seboj izredno konfliktni in še niso zmogli sodelovati med seboj, sva določili v tri različne skupine. Otroci so imeli možnost podajanja povratnih informacij vrstnikom v socialnih igrah (v mesecu septembru smo se zelo pogosto igrali socialne igre), prosti igri, sodelovalnih igrah (otrokom so bile izredno všeč igre s padalom, žogami, baloni, ki smo jih izvajali na travnatem igrišču in v telovadnici), dnevni rutini. Kar nekaj dečkov ima zelo dobro razvite konstrukcijske sposobnosti in so z različnim konstrukcijskim materialom zelo spretni, zato sva jih spodbudili, da pomagajo otrokom, ki niso tako spretni pri konstrukciji. Otroke, ki so dobri vodje, imajo ideje, sva spodbudili, da prevzamejo to vlogo in organizirajo igro, dejavnost (potrebna bližina ene odrasle osebe, da sva poskrbeli, da so bili slišani, upoštevani tudi ostali otroci s svojimi idejami, pobudami). Nekaj otrok je zelo močnih na likovnem področju, ti otroci so pokazali otrokom, ki niso spretni pri likovnem izražanju ali pa ne rišejo radi, kako narišejo hišo, vendar pa smo se dogovorili, da ne rišejo namesto njih. Deček, ki je doma samoiniciativno narisal načrt hiše, je otrokom pri mizi razložil, kaj je narisal, kje so vrata, okna, garaža, stopnice. Deklica je pri lepljenju samolepilne tapete pokazala ostalim otrokom, na kakšen način odlepi tapeto, ali pa jim je pomagala nekaj kosov odlepiti.

Povratna informacija

Otrokom sva dajali povratne informacije glede na razplet igre, dejavnosti in takrat, ko so naju k temu spodbudili otroci. Najina povratna informacija je otrokom služila za nadaljevanje, nadgrajevanje igre, ozaveščanje že pridobljenih izkušenj, informacij in vnašanje le-teh v konkretni situaciji. Otroke sva pri postavljanju HIŠKE ZA VSE iz škatel in blazin ter padala opazovali pri igri. Opazili sva, da so se začeli prepirati za škatle. Pristopili sva in preverili, ali so otroci razumeli navodilo. Po pogovoru sva ugotovili, da so želeli narediti vsak svojo hiško. Navodila sva posredovali še enkrat in pravilo pri postavljanju hiše je bilo, da postavijo eno HIŠKO ZA VSE – v hiško pa so lahko prišli VSI otroci, ki so to želeli. Dečku sem ponudila plastične palice, s katerimi se še otroci niso igrali. Ob vprašanju, kaj misli, kaj bi lahko iz teh palčk naredil, je takoj odgovoril, da bo naredil hišo. Deček je tudi poimenoval dele hiše (vrata, okna, streha, balkon) in celo prostore v hiši. Otroci so pri igri pogosto omenjali like iz pravljice, razlagali njihova čustvena stanja, razmišljali o njihovih odnosih med seboj, se istovetili z njimi. Med prebiranjem knjig s socialnimi vsebinami so otroci po poslušanju vsebine obnavljali, izražali svoje občutke, razmišljanja, moralizirali, kaj je dobro in kaj ni, se poistovetili z različnimi liki, predlagali, kaj bi lik v pravljici, zgodbici lahko naredil drugače.

Vrednotenje in samovrednotenje

Otroci so ob različnih dejavnostih, izdelkih razlagali, kaj so naredili, kako so si pomagali, kaj so med dejavnostjo morali spremeniti (npr. če se je hiška iz škatel prevrnila, če je padalo – streha padlo na tla ...). Spodbujali sva jih, da so si izdelke drug drugega, ki so nastajali skozi igro in načrtovane dejavnosti, ogledali, povedali svoje mnenje, razmišljali, kaj predstavljajo.

Pogosto so samoiniciativno posegali po mapah z izdelki, med pregledovanjem so sovrstnikom in nama razlagali, kaj so naredili, kaj so morali upoštevati, celoten proces (najprej sem obrisal, nato izrezal, nalepil, narisal s flomastrom ...), izdelke so primerjali med seboj, ugotavljali, ali so podobni, različni, kje so imeli težave, kdo jim je pomagal, ali bi sedaj naredili drugače ...

Otroci so ozaveščali svoje počutje in čustvena stanja, opisovali, zakaj so se tako počutili, kaj bi lahko naredili, da bi se počutili drugače; razmišljali, kako se počuti sovrstnik v določenem čustvenem stanju; izražali svoje občutke pri postavljanju *hiške za vse* in ugotavljali, ali bi zmožgel vsak sam zgraditi hiško za vse otroke.

Zaključek

Cilji, ki sva si jih načrtali v uvajalnem obdobju, so bili najina prednostna naloga tudi v mesecu oktobru, saj so otroci potrebovali več časa za utrjevanje socialno čustvenih veščin. Po mesecu oktobru je bilo v skupini čutiti večjo pripadnost, zaupljivost in naklonjenost drug drugemu. Zavračanja in izogibanja med otroki je bilo manj. Otroci se še vedno učijo pomena sodelovanja med seboj, učijo se sposobnosti shajati sami s sabo in z drugimi. Pomembno je, da otroke spodbudimo in nudimo dovolj možnosti za razvijanje medsebojnega sodelovanja in vzpostavljanja prijateljskih vezi v novih socialnih skupinah. V skupini je bilo veliko pregovarjanja, nasprotovanja, vendar sva obe sodelavko dosledni pri spoštovanju dogovorjenih pravil v skupini. Nekaj otrok se še vedno težje prilagaja skupini in konflikte rešujejo na sebi lasten način. Za njih je pomembno, da opazujejo dogajanje in počasi poskušajo reševati konflikte na drugačen način. Še vedno so v skupini težave in stiske, ampak pozitivna, sprejemljiva izkušnja je tista, ki jo otroci lahko vedno bolj spretno nadgrajujejo.

Literatura

- Holcar, Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič, Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S.,... Zore, N. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju – priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kosmač, S. (2021). Spodbujanje socialne integracije v vrtcu. V M. Železnjov Seničar (ur.), zbornik XIV. Mednarodne strokovne konference za vzgojitelje v vrtcih 2021 (str. 179–181). Ljubljana: MIB d. o. o.
- Retuznik, Bozovičar A., Krajnc, M. (2011). *V krogu življenja*. Učbenik za modul Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju v programu Predšolska vzgoja. Velenje: Modart.

VLOGA STARŠEV IN STROKOVNIH SODELAVCEV PRI ZGODNJI OBRAVNAVI PREDŠOLSKEGA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Od devetdesetih let je v Sloveniji prevladoval medicinski model pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, kjer se je največ pozornosti namenjal njihovem zdravstvenemu stanju, zanemarjalo pa njihovo integracijo in inkluzijo v družbo. Samopodoba otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin je bila običajno s tem precej nizka. S kriznimi razmerami, ki jih prinaša epidemija Covid-19 smo se v Sloveniji, pa tudi drugod po svetu precej oddaljili od željenega cilja: pedagoškega modela pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Še več, ugotovitve nekaterih avtorjev kažejo na to, da se z epidemijo Covid-19 premalo govori in naredi v zvezi s pomočjo otrokom s posebnimi potrebami. Zaposleni v vrtcih in strokovni sodelavci pri tem ugotavljamo, da se preveč odgovornosti za delo z otroci s posebnimi potrebami v času kriznih razmer nalaga staršem otrok s posebnimi potrebami. Situacija je še toliko bolj zaskrbljujoča, saj otroci s posebnimi potrebami predstavljajo kar do 10% vseh otrok in to nikakor ni in ne sme biti zanemarljiv problem. Z ukrepi, ki jih je uvedla Vlada Republike Slovenije in večina drugih evropskih držav ob izbruhu epidemije Covid – 19 ugotavljam, da se načelnja osnovno načelo zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami, t.j. načelo dostopnosti. Otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem je namreč otežen fizični kontakt, ki pa je za tako zgodnje in občutljivo obdobje izrednega pomena.

Ključne besede: Vloga staršev, vloga strokovnih sodelavcev, zgodnja obravnava, otroci, krizne razmere, medicinski model, pedagoški model.

THE ROLE OF PARENTS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN THE EARLY TREATMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: Since the 1990s, the medical model has prevailed in Slovenia in the treatment of children with special needs, where most attention has been paid to their health status, while their integration and inclusion in society has been neglected. The self-esteem of children with special needs and their families was usually quite low. With the crisis situation brought about by the Covid-19 epidemic, we in Slovenia, as well as elsewhere in the world, have moved far away from the desired goal: a pedagogical model in the treatment of children with special needs. What's more, the findings of some authors suggest that the Covid-19 epidemic is under-talked about and made in relation to helping children with special needs. Employees of kindergartens and professional associates find that too much responsibility for working with children with special needs in times of crisis is imposed on parents of children with special needs. The situation is all the more worrying, as children with special needs make up up to 10% of all children, and this is by no means and should not be a negligible problem. With the measures introduced by the Government of the Republic of Slovenia and most other European countries at the outbreak of the Covid - 19 epidemic, I note that the basic principle of early treatment of children with special needs is beginning, i.e. principle of accessibility. Namely, physical contact is difficult for children with special needs and their parents, which is extremely important for such an early and sensitive period.

Key words: The role of parents, the role of professional associates, early treatment, children, crisis situations, medical model, pedagogical model

Uvod

O pomembnosti otrokovega razvoja, z vidika biološkega, telesnega, kognitivnega, socialnega in osebnostnega razvoja je bilo izdanih veliko del različnih avtorjev. Nekoliko manj je del, ki bi se dotikala pomembnosti razvoja otroka s posebnimi potrebami. Še toliko manj je del, ki bi se dotikala pomembnosti otroka s posebnimi potrebami v kriznih razmerah, kot je trenutna epidemija Covid-19 (Peljhan, 2020). Še posebej ti otroci v takšnih razmerah po mojem mnenju zaslužijo daleč največ pozornosti. Nenazadnje otroci s posebnimi potrebami predstavljajo kar 5-10% celotne populacije otrok (natančnejši delež otrok s posebnimi potrebami je posledica različnih metodologij) (Podatki v zvezi z učenci, 2021). V kriznih razmerah se vse preveč odgovornosti nalaga staršem, tudi staršem otrok s posebnimi potrebami, tu naletimo na problem zagotavljanja dostopnosti, ki je tudi eno od načel zgodnje obravnave. Otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem je namreč otežen fizični kontakt, ki pa je za tako zgodnje in občutljivo obdobje izrednega pomena (Peljhan, 2020; Dodatna priporočila, 2021). Kot bomo videli v nadaljevanju tega prispevka, je bilo že pred epidemijo

Covid-19 ugotovljeno, da se v vrtcih soočamo s kadrovsko podhranjenostjo, kar je mogoče kljub številnim naporom vseh zaposlenih čutiti skorajda na vsakem koraku. Po drugi strani so bili že v času pred epidemijo Covid-19 vrtci v podrejenem položaju v odnosu do strokovnih sodelavcev, kar se tiče obravnave otrok s posebnimi potrebami (Kovač Arh, Starič Holobar in Šoln Vrbinc, 2019). Vse to kaže na to, da se v Sloveniji oddaljujemo od željenega pedagoškega modela, kjer gre za večji poudarek na sodelovanju pedagogov in strokovnih sodelavcev s starši. Naj opozorim na dejstvo, da je za razliko od medicinskega modela, pri pedagoškem modelu velik poudarek na inkluziji in integraciji otrok s posebnimi potrebami ter na dvigu njihove samopodobe (Bola Ujčič, 2019). Menim, da je v slovenski družbi še vedno premočno zakoreninjen medicinski model, ki pa tudi zaradi kriznih razmer, z epidemijo Covid-19 kaže svoje šibkosti.

Pomanjkljivosti medicinskega modela se izražajo tako v prezasedenosti bolnišničnih postelj, pomanjkanju kadra, verjamem pa, da se že zdaj kažejo tudi v slabšem razvojnem napredku otrok (Vlada sprejela Splošni dogovor, 2021). Toliko bolj v razvojnem napredku otrok s posebnimi potrebami. Z epidemijo Covid-19 se zanemarjajo načela zgodnje obravnave, predvsem načelo dostopnosti (Bola Ujčič, 2016). Na to opozarjam v nadaljevanju tega prispevka. Ne le, da bi moral biti cilj Slovenije, da se preseže meje medicinskega modela in da pedagoški model pridobi večji pomen, to je cilj celotne Evropske unije. Dopuščam možnost, da je pomen pedagoškega modela v času epidemije Covid - 19 bolj deklarativen, vseeno pa se z EU smernicami kaže, da je čas za spremembe v vzgojno – izobraževalnih zavodih, zlasti pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami.

Namen prispevka je opozoriti na nujnost zagotavljanja otrokom s posebnimi potrebami vse možnosti za njihov celosten razvoj. V skladu z namenom prispevka zasledujem naslednje cilje: opozoriti na pomanjkljivosti medicinskega modela in predstaviti prednosti pedagoškega pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami, še zlasti v luči kriznih razmer kot je trenutna epidemija Covid – 19. Raziskovalno vprašanje v tem prispevku je: »Kako v času kriznih razmer odgovoriti na potrebe otrok s posebnimi potrebami?« Pri odgovoru na to raziskovalno vprašanje si pomagam s pregledom strokovne literature in s podajanjem svojih izkušenj pri delu v vrtcu, z otroci s posebnimi potrebami.

Pomen zgodnje obravnave predšolskega otroka s posebnimi potrebami

Zgodnje otroško obdobje je ključnega pomena za razvoj posameznika, prikrajšanost v zgodnjem otroškem obdobju pa ima nepopravljive posledice v kasnejših življenjskih obdobjih posameznika (Opara, 2013). Prav vsakemu otroku je potrebno zagotoviti vse možnosti za njegov biološki, telesni, kognitivni, socialni in osebni razvoj, da lahko doseže svoje potenciale in pomembno prispeva k družbenemu napredku. Poseben poudarek je pri tem potrebno nameniti otrokom s posebnimi potrebami. To so otroci z bodisi prirojenimi ali pridobljenimi okvarami v telesnem ali kognitivnem razvoju. Potrebno jim je torej zagotoviti vse, da postanejo celovite osebnosti. Pri tem je ključnega pomena njihova samopodoba, ki je precej odvisna tudi od okolja, v katerem živijo. Potrebno jim je zagotoviti okolje, kjer se otroci s posebnimi potrebami ne bi čutili manj vredne ravno zaradi njihovih posebnih potreb (Kobal Grum in Kobal Tomc, 2007).

Otroku s posebnimi potrebami in celotni družini je potrebno zagotoviti celosten sistem socialno – pedagoških, terapevtskih, psiholoških, medicinskih in socialnih postopkov (Novljan, 2004). Pri tem zagotavljanju zgodnje obravnave otroka s posebnimi potrebami je potrebno upoštevati osnovna načela zgodnje obravnave, ki so: dostopnost, krajevna bližina, cenovna dostopnost, interdisciplinarno delo, različnost služb in storitev ter timsko delo (Globačnik, 2012). Menim, da se v času epidemije Covid -19 ta načela, zlasti načelo dostopnosti, pogosto pozabljajo oz. zanemarjajo, predvsem zaradi preobremenjenosti zdravstvenega in pedagoškega osebja, pa tudi zaradi omejevanja osebnih stikov. Število otrok s posebnimi potrebami se povečuje. Razlogov za to je več, med drugim tudi boljše prepoznavanje, natančnejša klasifikacija in boljše preživetje prezgodaj rojenih otrok. Socialno-ekonomski dejavniki vplivajo na različne stopnje otrokove oviranosti in povzročajo neenakost v zdravju (Resolucija o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2016–2025, 2016). Peljhan (2020) v povzrevanju z zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami opozarja na premalo pozornosti, s katero ob vsesplošni paniki, negiranju, občutkih tesnobe in drugih podobnih duševnih stanjih sooča večina populacije. Opozarja na to, da je potrebno posebno pozornost nameniti tudi otrokom s posebnimi potrebami v danih razmerah. Meni, da bi bilo otrokom s posebnimi potrebami potrebno nameniti več pozornosti in več skrbi. Opozarja na dejstvo, da vzroki za ranljivost otrok s posebnimi potrebami tičijo v različnih dejavnih tveganja, kot so npr. zdravstvene težave, socialna stigmatizacija, slaba

samopodoba, ... ki sami po sebi sicer še ne pomenijo duševnih motenj, lahko pa jih sprožijo. Pri tem morajo predvsem strokovni sodelavci in celoten vzgojno – izobraževalni sistem slediti smernicam Evropske unije. Te smernice od celotnega vzgojno – izobraževalnega sistema zahtevajo, da se preseže medicinski model na eni strani, na drugi pa določi meja med področji zdravstva, socialnega varstva, vzgoje in izobraževanja (Bola Ujčič, 2016).

Vloga staršev in strokovnih sodelavcev pri zgodnji obravnavi predšolskega otroka s posebnimi potrebami

Vsako leto predstavniki Ministrstva za zdravje, Zavoda za zdravstveno zavarovanje, zdravniške zbornice in združenja na podlagi medsebojnih usklajevanj in na podlagi ocenjenih potreb, sprejmejo program za izvajanje storitev na državni ravni. Gre za dokument Splošni dogovor, ki predstavlja osnovo za sklepanje pogodb z javnimi zdravstvenimi zavodi in zasebniki (Splošni dogovori in aneksi, b.d.). V nadaljevanju bom prikazala kratek pregled Splošnega dogovora za leto 2021, torej v času epidemije Covid-19 in za leto 2019, pred časom epidemije. Statistični podatki namreč kažejo, da se je občutno povečal obseg dela vseh strokovnih sodelavcev pri zgodnji obravnavi predšolskega otroka s posebnimi potrebami, med drugim tudi strokovnjakom otroške in mladinske psihiatrije. Le-ti opozarjajo, da zaradi občutnega povečanja obsega dela na obstoječih oddelkih v državi ne morejo več nuditi niti urgentne bolnišnične obravnave vsem otrokom in mladostnikom, ki jo potrebujejo. Prav tako ni več dovolj posteljnih kapacitet na pedopsihiatričnih oddelkih v celotni državi. Ob tem trčimo na kar dva velika problema – otroci in mladostniki so z izbruhom epidemije Covid-19 hospitalizirani na odraslih psihiatričnih oddelkih ali pa do nujno potrebne psihiatrične oskrbe sploh ne pridejo oz. so je deležni precej pozneje, kot bi bilo to s strokovnega vidika upravičljivo. S ciljem, da bi se izboljšala dostopnost do urgentne obravnave otrok in mladostnikov z vidika pedopsihiatrije, sta bila z letom 2021 vzpostavljena dva dodatna tima in dodatne posteljne kapacitete za obravnavo 120 dodatnih primerov na Psihiatrični kliniki v Ljubljani. Prav tako je bil vzpostavljen program v centrih za duševno zdravje otrok in mladostnikov v Zavodu Dornava, in sicer na dodatnih 6 timov, ki oskrbujejo skupno šest primerov. Poleg tega so se z letom 2021 razširile pravice do medicinskih pripomočkov, in sicer pripomočkov za kompresijsko zdravljenje, kot so ortopedski čevlji, pravica do novega pogona za voziček na ročni pogon, sočasni pravici do sobnega dvigala in dvigala za kopalnico, ušesni vložki za slušni aparat in drugi (Vlada sprejela Splošni dogovor, 2021).

Kljub tem ukrepom vlade naj opozorim na problematiko, s katero smo se strokovni delavci srečevali že pred epidemijo Covid-19: veliko kadrovsko podhranjenost z ustreznimi znanji iz zgodnje obravnave. Prav tako smo že leta 2019 v dokumentu Splošni dogovor opozarjali na problematiko posodobljenih normativov in standardov. Kot lahko ugotovim, je problematika, povezana z normativi in standardi v času epidemije Covid-19 tako v vzgojno – izobraževalnih zavodih kot tudi v zdravstvenih zavodih postala še toliko večja. Težko govorim o tem, da bi se normativi in standardi bodisi poenotili bodisi posodobili (Splošni dogovor za leto 2019, 2019).

Prav tako ugotavljam, da že pred epidemijo Covid-19 vsi otroci niso bili deležni zgodnje obravnave, ker Centri za zgodnjo obravnavo otrok niso mogli obravnavati vseh otrok, ki bi potrebovali njihovo obravnavo. Poleg predstavljenih kritičnih točk, naj opozorim še na dve, in sicer na to, da so bili vrtci že pred epidemijo Covid-19 pogosto v neenakovrednem položaju v odnosu do multidisciplinarnega tima. Pogosto niso bili vabljeni niti na sestanek, mnenja vrtcev se ni upoštevalo. Z epidemijo Covid-19 je vloga vrtca pri zgodnji obravnavi otrok še toliko bolj zapostavljena, po drugi strani pa so zaposleni v vrtcu pogosto preobremenjeni in tisti, ki se vsakodnevno spopadamo s težavami otrok s posebnimi potrebami. Temu prispeva tudi dejstvo, da niti zapisniki multidisciplinarnega tima niso poenoteni in, kar je še toliko hujše, ne vsebujejo niti vedno vseh potrebnih informacij za zagotovitev zgodnje obravnave otrok. Vse to kljub dejstvu, da lahko že iz Splošnega dogovora (2019) razberemo, da: »Vrtčevsko okolje predstavlja najpomembnejše okolje, kjer je mogoča zgodnja prepoznavna rizičnih otrok.« Konec koncev velja opozoriti tudi na razhajajoča se mnenja med vzgojitelji in starši. V času epidemije Covid-19 je teh razhajanj še toliko več. Kljub vsem naporom strokovne javnosti, primanjkuje zanesljivih informacij, na podlagi katerih bi lahko vzgojitelji v sodelovanju s starši in drugimi strokovnimi sodelavci otrokom s posebnimi potrebami zagotovili ustrezno strokovno pomoč (Kovač Arh, Starič Holobar in Šoln Vrbinc, 2019).

Zaključek

Kot predstavnica vzgojiteljev v vrtcih in kot nekdo, ki ima poslanstvo dela z otroci s posebnimi potrebami ugotavljam, da se v času kriznih razmer veliko premalo govori in naredi v zvezi s pomočjo otrokom s posebnimi potrebami. Na to opozarjajo tudi drugi strokovni sodelavci. Po drugi strani ugotavljam, da so starši v času epidemije Covid-19 še bolj obremenjeni, kot so bili pred njo. V pogovorih s starši otrok s posebnimi potrebami pogosto zaznam občutek nemoči in frustracij, ker svojim otrokom ne morejo zagotoviti vsega, kar bi jim tudi po načelu o dostopnosti in v skladu z evropskimi smernicami pripadalo. Fizični kontakti, ki so še posebej za otroke s posebnimi potrebami ključnega pomena pri njihovem razvoju, so močno omejeni (Dodatna priporočila, 2021). Vračamo se k medicinskemu modelu, čeprav je bil posebej v zadnjih letih velik poudarek na pedagoškem modelu. Inkluzija in integracija otrok s posebnimi potrebami sta s tem močno načeti. Vse to prispeva k počasnejšemu razvoju vseh otrok, ne le otrok s posebnimi potrebami (Dodatna priporočila, 2021; Peljhan, 2020). Moj namen v tem prispevku je prispevati k ozaveščenosti o pomenu dela z otroci s posebnimi potrebami, izpostaviti pomen dela z otroci s posebnimi potrebami kot ključen doprinos k celotni družbi. Nenazadnje, otroci s posebnimi potrebami predstavljajo kar do 10% vseh otrok in pomembno prispevajo k družbeni raznolikosti, k bogastvu današnje družbe (Podatki v zvezi z učenci, 2021). Raziskovalno vprašanje, ki sem si ga postavila v začetku tega prispevka je: »Kako v času kriznih razmer odgovoriti na potrebe otrok s posebnimi potrebami?« V tem kratkem prispevku mi seveda ni uspelo odgovoriti na to parajoče družbeno vprašanje.

Kljub temu lahko zaključim z ugotovitvijo, da je pomen vzgojiteljev, staršev in strokovnih sodelavcev pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami v času kriznih razmer, kot je epidemija Covid-19, še toliko večji. Z dvigom zavesti o pomembnosti sodelovanja med ključnimi akterji, vključno s sprejemom ukrepov na državnem nivoju, bomo, po mojem mnenju, tudi v času epidemije Covid-19, otrokom s posebnimi potrebami zagotovili optimalno okolje za njihov osebnostni razvoj. To je še toliko bolj pomembno, saj gre za ključno življenjsko obdobje, od katerega je v veliki meri odvisno, v kakšno osebnost se bo posameznik razvil, kako bo živel in kako bo s svojimi dejanji in odločitvami prispeval k družbenemu napredku.

Literatura

- Bola Ujčič, D. (2016). Primerjalna analiza sistemov ureditve področja obravnave otrok s posebnimi potrebami v sosedskih državah. (Magistrska naloga). Univerza na primorskem, Fakulteta za management, Koper.
- Dodatna priporočila za delo z otroki s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju za preprečevanje širjenja okužbe s Sars-COV-19 (2021). NIJZ. Pridobljeno s: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/higienska_priporocila_za_ospp_in_zavode_0.pdf
- Globačnik, B. (2012). Zgodnja obravnava. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D. in Kobal Tomc, B. (2007). Smernice za zagotavljanje pravic najmlajših slepih in slabovidnih otrok. Socialno delo, 46 (1/2), 33–37. Pridobljeno 27. 6. 2018 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-WKAIXPRH/c8be60b6-92cb-428d-9e52-c51410ae21d1/PDF>
- Kovač Arh, A., Starič Holobar, V. in Šoln Vrbinc, P. (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami – kje smo, kaj nas čaka. [PowerPoint]. Pridobljeno s <http://solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2019/10/ZGODNJA-OBRAVNAVA-OTROK-S-POSEBNIMI-POTREBAMI.pdf>
- Opara, B. (2013). Zgodnja intervencija pri razvoju ogroženih otrocih. V Strle, M. (ur.): Zgodnje odkrivanje in obravnavanje oseb s posebnimi potrebami, zbornik povzetkov, XXI. Izobraževalni dnevi. Pridobljeno 2. 1. 2022 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje_odkrivanje.pdf.
- Murgel, J. (Januar, 2019). Socialno delo. 1 (58). 57-70.
- Peljhan, M. (26. 3. 2020). Koronavirus in otroci s posebnimi potrebami. Pridobljeno s <https://www.rtvsllo.si/kolumne/koronavirus-in-otroci-s-posebnimi-potrebami/518153>
- Resolucija o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2016–2025 (2016). Skupaj za družbo zdravja. Ur. l. RS, št. 25/2016
- Podatki v zvezi z učenci. (2021). Pridobljeno s <https://bit.ly/32Plr0S>
- Splošni dogovori in aneksi. (b. d.). Pridobljeno s <https://bit.ly/3EMlw2J>
- Splošni dogovor za pogodbeno leto 2019. (2019) Pridobljeno s: <https://www.zzss.si/?id=126&detail=37D1B2F27B0EC343C12583B7002DAF04>
- Vlada sprejela Splošni dogovor. (27. 5. 2021). Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2021-05-27-vlada-sprejela-splosni-dogovor-za-pogodbeno-leto-2021/>

ZGODNJE ODKRIVANJE TEŽAV IN HITRO NUDENJE POMOČI OTROKU IN STARŠEM JE TEMELJ ZA USPEŠEN RAZVOJ OTROKA

Povzetek: Pri svojem delu se strokovni delavci našega vrtca trudimo, da bi otrokom s težavami v razvoju ponudili največ, kar potrebujejo za optimalen razvoj. Vsi skupaj se namreč zavedamo, da je pri delu z otroki s posebnimi potrebami ključno zgodnje odkrivanje težav in čim prejšnja pomoč. To je potrebno nuditi ne le otroku ampak tudi njegovi družini. S starši je potrebno začeti sodelovati čim prej, saj je prav konstruktivno sodelovanje z njimi eden ključnih dejavnikov za doseganje zastavljenih ciljev. Strokovne delavke se s svetovalno delavko običajno posvetujejo kmalu, ko pri določenem otroku opazijo kakršnakoli odstopanja v razvoju. Le-ta se aktivno vključuje v delo oddelka, išče pomoč pri specialni pedagoginji in zunanjih institucijah, vsi skupaj aktivno sodelujemo z družino in z otrokom. Obdobje, ko se zaznava težave otroka in z njimi seznanja starše, je izredno zahtevno, občutljivo in stresno tako za strokovne delavce kot za starše. Soočanje staršev s težavami otroka je dolgotrajen proces, med katerim prehajajo skozi različne faze sprejemanja in prilagajanja na življenje z drugačnim otrokom. Pri tem vsi skupaj naletimo na mnoge ovire in težave. V prispevku bom opisala, kako sem se skupaj s svetovalno delavko soočala s hudimi težavami v odnosu s starši, ko smo jih seznanili z našimi opažanji glede težav njihovih otrok. Predstavila bom naše sodelovanje, česar rezultat je bil neverjeten napredek otrok in odličen odnos s starši, ki ga ohranjamo še danes, ko so otroci – sedaj že mladostniki – uspešno na poti v odraslost.

Ključne besede: otrok s posebnimi potrebami, sodelovanje s starši, težave v razvoju, svetovalna služba

EARLY DETECTION OF DIFFICULTIES AND QUICK OFFER OF HELP TO CHILD AND PARENTS IS KEY TO CHILD'S SUCCESSFUL DEVELOPMENT

Abstract: Education staff of our kindergarden is working very hard to enable most optimum development for children with developmental disabilities. We all know that when working with children with special needs early detection of difficulties and help as soon as possible is the key. Help needs to be offered not only to child but to his family as well. Expert – parents collaboration should start as soon as possible, because it is one of the most crucial factors for reaching set goals. Usually pre-school teachers consult guidance counselor soon after they notice any deviation in development of a certain child. Guidance counselor then actively participates in child's group, seeks special education teacher and external institutio's help. We all actively cooperate with family and child. Period of detection child's difficulties and then letting parents know is very challenging, sensitive and stressful for educational staff as well for the parents. Confronting parents with their child's difficulties is a long-running process, during which they must go through several fazes of acceptance and adjustment to life with a child who is different. There can be several hurdles and difficulties. In this piece I am going to write about difficulties in relation with parents guidance counselor and I faced, when we confronted them with our observations of possible difficulties of their child. I will describe our collaboration, which resulted in child's unbelievable progress and an excellent relationship with his parents that continues to exist even now, when children – now adolescents – are well in the path onto adulthood.

Key words: child with special needs, collaboration with parents, developmental disabilities, guidance service

Uvod

Dvojčki so navadno vključeni v isti oddelek. Zaradi zasedenosti vrtca sta bila dvojčka – ko sta začela obiskovati naš vrtec - vključena v skupino mlajših otrok. Vzgojiteljica je že takoj po vključitvi začela opazovati odstopanja v njunem razvoju (na vseh področjih sta zaostajala za leto dni mlajšimi otroci) in se o tem tudi posvetovala s svetovalno delavko. Ta je začela z opazovanjem otrok v skupini in z nujenjem podpore strokovnima delavkama. Podpora je bila nudena v obliki pogovorov, pomoči pri dnevni rutini, po vnaprejšnjem dogovoru tudi pomoč pri vodenih dejavnostih, sprehodih... O dogajanju je seznanila tudi vodstvo, ki je njene aktivnosti podpiralo. Če je le bilo možno, so v okviru možnosti v oddelku zagotavljali pomoč tretje osebe (predvsem zaradi zagotavljanja varnosti). Kmalu sem se v oddelek vključila tudi jaz in proste ure v začetku namenila opazovanju otrok v skupini ter spremstvu skupine na igrišču ali sprehodih. S strokovnima delavkama, svetovalno službo in občasno tudi z vodstvom vrtca smo imeli redne timske sestanke, kjer smo načrtovali pomoč otrokom in seznanitev staršev z našimi opažanji.

Seznanitev staršev

S starši sta se na pogovorni uri najprej srečali le strokovni delavki. Prisotna je bila samo mamica, ki je že v začetku zastavila vprašanje, če sta njena otroka »najslabša« v oddelku. To je nakazovalo, da je opazila drugačnost obnašanja svojih otrok. Strokovni delavki sta ji realno predstavili funkcioniranje otrok v vrtcu in opozorili na najbolj opazna odstopanja, ki so hkrati predstavljali tudi ogrožanje varnosti vseh otrok (uhajanje iz igralnice, upiranje hoji, ne držanje za vrvico na sprehodih, neodzivnost na klic...). Mamica je dajala vtis, da posluša in razume, vendar smo kasneje ugotovili, da informacij dejansko ni želela slišati. Ker so se težave stopnjevale, smo starše povabili na sestanek skupaj s svetovalno delavko. Dogovorili so se, da se bodo obrnili po pomoč na osebnega pediatra. To so tudi naredili, vendar je bilo njegovo mnenje, da je z otrokoma vse v redu. Iz mnenja strokovnih delavcev vrtca se je celo ponorčeval in starše potolažil, da bo še vse v redu. Osredotočil se je le na zaostanek v govoru, češ, da nekateri otroci – tako kot tudi njegov – pač začnejo govoriti kasneje in naj v vrtcu ne kompliciramo. Na naslednjem sestanku s starši sem se pridružila tudi jaz. Prišla sta oba starša in ugotovili smo, da nista od predstavljenih težav do tedaj »slišala« praktično nič. Nad našimi ugotovitvami sta bila začudena in jezna, še posebej oče. Tak odziv smo sicer skušali razumeti, smo pa bili seveda razočarani. Še naprej smo jim bili ves čas na voljo za pogovore in informacije, stike z nami je, predvsem mama, iskala tudi sama. Kljub vsemu težav otrok nista sprejemala in jih celo zanikala z navedbo, da se doma obnašajo popolnoma primerno starosti. Po daljšem obdobju sodelovanja sta se končno strinjala, da se otrokoma lahko začne nuditi individualno pomoč. To je bilo še v času, ko je bil pogoj za nudenje dodatne strokovne pomoči odločba o usmerjanju, vendar je naš vrtec – v sodelovanju z občino – že v tistem času omogočal izvajanje pomoči brez uradne odločbe. Tako sem otrokoma začela nuditi pomoč tudi individualno.

Sodelovanje znotraj vrtca in z zunanjimi ustanovami

V začetnem obdobju nam je bilo v veliko pomoč sodelovanje v aktivnih strokovnih delavcev, kamor sva vključeni delavki iz svetovalne službe (aktiv svetovalnih delavcev, aktiv specialnih in rehabilitacijskih pedagogov), s strokovnjaki v razvojnih ambulantah, ambulantni za avtizem ter tudi s pediatrom v domačem zdravstvenem domu. Ta si je po določenem obdobju končno vzel čas in se kljub nejevolji sestal s svetovalno delavko. Po tem pogovoru in predstavljenem funkcioniranju otrok v vrtcu je spremenil odnos in začel s konstruktivnim sodelovanjem. Starše je končno napotil po pomoč v primerne ustanove. Z našim aktivnim sodelovanjem sta bila otroka zelo hitro obravnavana in začelo se je timsko sodelovanje pri pomoči tako otrokom kot tudi staršem. Bistvenega pomena je bilo tudi uspešno sodelovanje z občino ustanoviteljico, ki je prisluhnila našim potrebam in omogočila sredstva za dodatno osebo v oddelku in izvajanje dodatne strokovne pomoči, kljub temu, da otroka še nista pridobila odločbe o usmerjanju. Po vseh pridobljenih soglasjih in mnenjih tudi iz zunanjih ustanov smo v vrtcu naredili načrt pomoči otrokom in staršem.

Pogled skozi oči staršev

S starši smo kljub različnim pogledom na stanje otrok in stalnim nesoglasjem ves čas imeli redne stike in medsebojno sodelovali. V obdobju petih let obiskovanja vrtca njihovih otrok smo z mamico navezali pristen stik, ki še vedno traja. Ko se je mamica kasneje spominjala obdobja soočanja z drugačnostjo svojih otrok, pravi, da je globoko v sebi sicer vedela, da imamo v vrtcu prav, vendar si tega ni hotela priznati. Krivdo je namreč iskala pri sebi. Odkrito je priznala, da je bila po pogovorih z nami jezna in polna sovraštva do vseh, ki smo ji skušali povedati, da njuna otroka potrebujeta pomoč. Zelo si je želela slišati, da bi ji nekdo povedal, da je z njenimi otroki vse v redu. Dodatna ovira je bil tudi njen mož, ki razen začetnega sestanka v vrtcu kasneje ni sodeloval pri pogovorih in pregledih njenih otrok. Potrebovala je veliko časa, da je sprejela drugačnost otrok in meni, da enostavno ni recepta, kako staršem posredovati informacije. V vsakem primeru to predstavlja šok. Priznava, da še vedno čuti odpor do ljudi, ki so ubesedili njene strahove glede stanja otrok. Prelomnica pri sodelovanju z vrtcem se je zgodila, ko je izvedela, da sem tudi sama mamica otroku s hudimi težavami. Takrat mi je začela zaupati in verjeti, da se trudimo in delamo vse le v dobro njenih otrok. K meni je večkrat prišla na pogovorne ure, sodelovala je pri urah dodatne strokovne pomoči in iskala informacije glede pomoči otrokom in tudi njima kot staršema.

V vrtcu je bila najbolj zadovoljna s celostnim pristopom pomoči, ne le otrokoma, temveč tudi celi družini (oba starša, sorojenci, širša družina). Na ta način se je počutila sprejeto in razumljeno, brez zadržka je spregovorila o svojih strahovih, dilemah in stiskah, ki jih je doživljala v zvezi z otroki in

odnosi v ožji ter širši družini. Ker sta bila otroka veliko bolna, sem jih po dogovoru z vodstvom obiskala tudi na domu. Tega je bila zelo vesela. Zadovoljna je bila tudi s sodelovanjem vrtca s člani Komisije za usmerjanje ob vstopu otrok v šolo.

Skupaj do optimalnih rezultatov

Ko gledam nazaj, so pri navedenima otrokoma največji uspeh pri njunem razvoju prinesli ukrepi, ki smo jih soglasno sprejeli v vrtcu in tudi v sodelovanju z občino in starši. Le z združenimi močmi smo dosegli pogoje, ki so otrokom omogočali največji možni napredek v njihovem razvoju. Če povzamem najpomembnejše pristope in odločitve, ki smo jih za navedena otroka sprejeli skupaj v vrtcu in v sodelovanju s starši, so to:

- Z novim šolskim letom smo otroka vključili v ločeni skupini. Za starše je bilo to precej boleče, vendar sta se kljub temu strinjala. Po enem šolskem letu sta otroka toliko napredovala, da smo jih nato ponovno vključili v isti oddelek.
- Starše smo spodbudili in jim tudi pomagali vložiti zahtevo za usmerjanje, s katero so pridobili pravico do dodatne strokovne pomoči. Zaradi takrat veljavne zakonodaje ni bilo možno z odločbo pridobiti pomoči dodatne osebe v oddelku (za težave njunih otrok), zato smo za to skupaj s starši zaprosili občino ustanoviteljico in bili pri tem uspešni.
- V medsebojnem dialogu smo vedno pustili odprte možnosti, saj zaradi različnosti staršev ni nujno, da bomo z enakimi pristopi pri vseh uspešni.
- Bistvena elementa naše komunikacije sta vedno bila spoštovanje in brezpogojno sprejemanje staršev kot enakovrednih partnerjev pri skrbi za njihovega otroka. Nujno je poudariti, da smo vsi v tem odnosu zaradi skrbi za otroka in z namenom poiskati najboljše rešitve za njegov optimalni razvoj. Pri tem je pomemben kvaliteten in produktiven dialog, ki pripelje k skupnemu cilju. Pomembno je, da vsi stojimo za svojimi odločitvami in smo jih seveda tudi pripravljeni spremeniti, če ugotovimo, da niso najboljše za otroka.
- Pomemben element je tudi odkritost oziroma realno posredovanje informacij o otrokovem stanju, pa naj bodo te še bolj boleče. Seveda je le to potrebno izvesti na primeren, spoštljiv način, ki je staršem razumljiv. Na enak način je potrebno povedati tudi pozitivne in pohvalne novice o otroku.
- Delavci vrtca moramo k staršem pristopati enotno. Le tako pridobimo njihovo zaupanje, ki je temelj uspešne medsebojne komunikacije.
- V komunikaciji je potrebno znati predvsem poslušati. Strokovni delavci pogosto pozabimo na to. Staršem je pogosto dovolj že zgolj čas, ki jim ga namenimo in ne pričakujejo od nas le rešitev težav. Izrednega pomena so občutek pomembnosti in empatija, ki jo začutijo, ko jim brezpogojno prisluhnemo.
- Potrebno je znati postaviti mejo v odnosu. Ob razvijanju le-tega, starši pogosto želijo postati prijateljski. Ozavestiti moramo, da imamo vsak svojo vlogo in nalogo. Namreč vzpostavljanje prijateljskega odnosa v času vključenosti otrok v vrtcu ne prinaša nič dobrega za strokovno obravnavo otroka, zaradi katerega sodelujemo.

Zaključek

Danes sta otroka že najstnika. Dosegla sta rezultate, o katerih so starši, pa tudi jaz kot izvajalka dodatne strokovne pomoči le sanjala. Upam si reči, da smo tudi v vrtcu pri delu z njima zastavili trdne temelje, na katerih so lahko, tako starši kot tudi drugi strokovni delavci gradili naprej. V okviru svojih sposobnosti sta otroka samostojna v vsakdanjem življenju in pri obogatitvenih dejavnostih. Samostojna sta tako na področju osnovne skrbi zase, komunikacije kot pri šolskih obveznostih. Najverjetneje bosta v življenju vedno potrebovala nadzor in vodenje, vendar je to malenkost, v primerjavi z njunim stanjem in predvidenim razvojem na začetku. Odkar sta otroka zapustila vrtec, z mamico še vedno vzdržujem stike. Vesela sem, da mi posreduje informacije o napredku in uspehih otrok. Veselim se z njo, jo spodbujam in pohvalim v njenih prizadevanjih. Pogosto beseda nanese na začetke našega sodelovanja. Ob tem se sedaj lahko počuteno nasmejimo. Dragoceno mi je njeno iskreno mnenje in pogled na naše sodelovanje skozi čas obiskovanja vrtca njenih otrok. Njene pripombe lahko koristno uporabim pri načrtovanju mojega dela z otroki in starši.

Naj izpostavim le nekaj pristopov, za katere mamica meni, da so kljub takratnemu nestrinjanju obrodili največ sadov: vztrajanje vrtca pri strokovnih odločitvah v dobro njenih otrok (otroka v ločenih oddelkih), brezpogojno sprejemanje in poslušanje staršev (vedno je bila sprejeta in slišana), postavljanje meja, ko je bilo to potrebno (neprimerno obnašanje in izražanje, poskus vzpostavitve prijateljskega odnosa z nami), obiski na domu (pomisleki zaradi vstopa v družinsko intimo), odpr-

tost do iskanja pomoči staršev tudi v alternativnih metodah pomoči (v tem primeru sem jih le dobronamerno opozarjala na previdnost), skrb za celotno družino (sorojenci, širše socialno okolje družine), multidisciplinarno sodelovanje z zunanjimi ustanovami, kjer so bili otroci v obravnavi. Ob pomembnosti poudarjanja starševske vloge v strokovnem timu so ravno ti pristopi lahko tudi past, ko skušamo staršem ustreči, saj lahko s tem naredimo škodo tako otroku kot avtonomnosti pri naših pristojnostih. Naš cilj pri tem ni le uspešen otrok, temveč tudi zadovoljni in samozavestni starši, ki bodo sposobni dobro poskrbeti za svojega otroka. In v opisanem primeru nam je to zagotovo uspelo.

PORTFOLIA UVAJANJA DVELETNEGA DEČKA

Povzetek: Članek govori o portfolii uvajanja dveletnega dečka, ki prihaja iz tujegovorečega okolja in za katerega smo šele tekom uvajanja izvedeli, da je voden v razvojni ambulanti in je diagnosticiran s primanjkljaji na področju senzorne integracije in senzorne interakcije. Z otrokovo portfolio sem spremljala njegove posebnosti, individualno uvajanje in prilagoditve uvajanja. Pri postopku uvajanja smo se zaradi specifičnih težav dečka pri navezovanju stikov z novimi odraslimi in sprejemanju prostora srečevali z mnogimi strahovi in izzivi. Uvajanje smo uspešno izvedli preko tandemskega in timskega sodelovanja, nenehnega raziskovanja, načrtovanja, opazovanja, zbiranja dokazov, analiziranja, in renačrtovanja, kar sem vključila v dani portfolio. Kljub osebni in profesionalni stiski strokovnih delavk, ki sva bili postavljeni pred izziv, smo dečka zelo uspešno uvedli in skupaj s starši dosegli njegovo stabilnost v skupini. Deček nas je sprejel, se počutil varnega in dosegel precejšen napredek.

Ključne besede: uvajanje, portfolio, posebne potrebe, pomen dobrega tandema, strokovni tim, sodelovanje s starši

PORTFOLIO OF INTRODUCING A TWO-YEAR-OLD BOY

Abstract: The article is about the portfolio of introducing a two-year-old boy who comes from a foreign-speaking environment and about who we have learned only during the introduction is part of a developmental clinic and has been diagnosed with deficiencies in sensory integration and sensory interaction. With the child's portfolio I observed his specialties, individual introduction and introduction adjustments. During the introduction process, we encountered many fears and challenges due to the boy's specific difficulties in making contact with new adults and accepting the environment. The introduction was carried out successfully through tandem and team collaboration, continuous research, planning, observation, evidence gathering, analysis and re-planning, which is included in a given portfolio. Despite the personal and professional distress of the professional workers, who faced this challenge, we very successfully introduced the boy and together with his parents achieved his stability in the group. The boy accepted us, felt safe and made considerable progress.

Key words: introduction, portfolio, special needs, importance of a good tandem, professional team, cooperation with parents

Uvod

V skupino se je vpisal nov deček. Z očetom sem komunicirala po telefonu, predstavila sem mu potek uvajanja. V pogovoru ni omenil nobenih posebnosti, napotkov, opisov otroka, tako nismo vedele, kaj nas čaka. Tako na začetku ni bilo odkritega sodelovanja. Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje. Starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter v oddelku in po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, vendar ob upoštevanju strokovne avtonomije vrtca (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 8). V vrtcu uresničujemo načelo enakih možnosti in upoštevamo različnost med otroci, ki ju uresničujemo preko enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka ob upoštevanju njegove individualnosti (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 4). Dečka sem spremljala preko osebne mape, portfolie, kar mi je prinašalo uvid v njegovo individualnost. Beseda »portfolio« je tujka, ki izvira iz francoščine, kar pomeni mapa za dokumente. Tukaj gre torej za način dokumentiranja procesa učenja posameznega otroka, ki ga sestavljajo kronološko urejena besedila o napredku in razvoju otroka v nekem določenem časovnem obdobju. Pri portfoliu ne gre le za mapo, ki bi jo bilo mogoče pripraviti vnaprej in jo razdeliti otrokom, da bi lahko risali, barvali ali pa izpolnjevali razne delovne liste in obrazce. Za vzgojitelja pomeni portfolio strategijo dela in je prisoten v njegovih mislih pri načrtovanju dejavnosti za skupino, v samem procesu izvedbe dejavnosti in pri evalvaciji procesa učenja (Nemec in Krajnc, 2011, v Vajda, 2014, str. 4). Portfolia dečka je poleg teksta vsebovala tudi fotografije, posnetke, ki sem jih pokazala tudi staršema. Tako sta dobila vpogled v najino delo in dečkov napredek pri sprejemanju novega okolja ter njegovem počutju v vrtcu.

Opis otroka

Po drugem tednu uvajanja sem opazila nekaj posebnosti. Zato sem mamo vprašala, kako je potekala nosečnost in porod, če je otrok voden v kakšnem dispanzerju. Mama je povedala, da je deček nedonošenček, hodi na delovno terapijo. Prinesla je njegov izvid z diagnozo - posebnosti na področju senzorne integracije (hipersenzibilen otrok) in socialne interakcije. Otroci z motnjo v sen-

zorni integraciji lahko situacije zaznavajo neustrezno in se zato tudi neustrezno odzivajo. Da bi razvili učinkovit živčni sistem, potrebujejo igro, ki stimulira vse senzorne sisteme. Z veliko stimulativne igre in aktivnosti, ki vključuje celotno telo, bo velika večina otrok s problemi senzorne integracije rešila te težave. Za hipersenzitivnega otroka je potrebno poskrbeti za aktivnosti, ki mu pomagajo umiriti živčni sistem (Požin, 2011, str. 43). Oče je povedal, da se doma ne igra z nobeno igračo, pogosto kriči, doma imajo težave s postavljanjem mej. Omejitve in besede »NE« ne sprejema. Veliko časa preživi na elektronskih napravah. Gleda risanke v angleškem jeziku. Pred neznanimi osebami je zelo zadržan. Zelo malo je v stiku z vrstniki, večinoma je sam s staršema. Na delovni terapiji slabše sodeluje. Svetovali so jim, da ga vključujejo v vsakdanja opravila, z njim veliko komunicirajo in ga vpišejo v vrtec. Izrazil je dvom, če bomo zdržali.

Uvajanje - prvi teden

Uvajanje je potekalo s postopnim odmikom mame iz igralnice, saj je otroka treba uvajati v vrtec postopno. Tudi, če je otrokov prvi odziv na vrtec dober, naj ga starši ne bi dlje časa puščali samega, saj mora postopoma premagati strah pred vrtcem (Demšar, 2001, v Trupi, 2012, str. 22). Postopno uvajanje v vrtec je pravica staršev in otroka (Kurikulum za vrtece, 1995, str. 14). Starši morajo imeti možnost, da se s strokovnim delavcem dogovorijo za najbolj sprejemljiv način vključevanja v vrtec. Kakšno bo uvajanje, je prepuščeno vzgojiteljici, upoštevajoč vse okoliščine. Kljub prisotnosti mame so se pri dečku pojavile izrazite težave pri socializaciji s sovrstniki in odraslima osebama ter sprejemanju novih dejavnosti. Poskušali sva ga pridobiti z igračami, animacijo, knjigami, a zaman. Vsak odhod mame iz igralnice je takoj opazil in začel kričati. Na ime se ni odzival. Nisva ga mogli preusmeriti, odklanjal je vsak dotik in dudo, ki jo je doma imel samo za spanje. Otroci v skupini so sprva obstali na mestu in se z odprtimi usti čudili, kaj se dogaja. Nastala je tišina, z začudenimi izrazi so iskali najin očesni stik in tolažbo. Ob mami je navezoval stik z otroki z nasmehom in neverbalno komunikacijo. Igračo je prijel le za trenutek. Slinček je odklanjal, pri obrokih mu je pomoč nudila mami, ki je želela, da z njim govoriva v slovenščini. V tem tednu nismo menjali prostorov, bili smo samo v igralnici, da ga ne bi dodatno vznemirjala menjava prostora. Zadrževal se je pri vratih, večkrat šel pod mizo. Najprej so ga pritegnila kolesa vozička, h katerim je večkrat počepnil in si jih ogledoval. Zastavila sem si cilj za naslednji teden, da se mu skušam približati in si pridobim njegovo zaupanje.

Drugi teden

Opazila sem, da se nam ob petju ni pridružil, saj je jokal, opazil pa je konec petja in sodeloval s ploskanjem. Še vedno ni sprejemal dotika, bližine, zadrževal se je pri vratih igralnice, stran od otrok. Ko je mama prinesla izvide, sva doživeli stisko, pa tudi boljši uvid v specifično njegovih težav na področju sensorike in socializacije. Razmišljali sva, kako bi prilagodili uvajanje in katera igrača bi v njem vzbudila interes. Obrnili sva se še na svetovalno delavko in vodstvo. Skupaj smo dogovorile, da damo družini več časa in podaljšamo uvajanje. Ker deček ni bil govorno aktiven, nisva mogli vedeti, če naju sploh razume in kaj lahko pričakujeva od njega. Po dveh tednih uvajanja smo se odločili, da se mama spet vključi v uvajanje, ker bi tako lažje spoznali dečka in način, kako ga mami pritegne, motivira za igro in raziskovanje novega prostora.

Tretji teden

S pomočnico sva se dogovorili, da je izvajala dejavnosti z otroki, jaz pa sem se v celoti posvetila dečku in njegovi mami. Vodila sem pogovor z njo, da bi čim več izvedela o njem, in hkrati opazovala, kako ga bo spodbujala k igri, dejavnostim, kako bo deček navezoval stik z otroki, z nama. Mama ni govorila slovensko, zato je bila pri pogovoru zelo zadržana, na kratko je odgovarjala samo na postavljena vprašanja in težko je bilo izvedeti karkoli več o dečku ter vzpostaviti boljšo komunikacijo.

Ugotovili sva, da tudi ona ni imela strategij za vzpostavitev igre z njim, bila je zgolj opazovalka. Kadar ob njeni prisotnosti ni kričal, sta mu dva starejša otroka prinašala igrače, ki jih je prijel, si ogledoval, a le za kratek čas. Ker ni kazal zanimanja za vrsniško interakcijo in je bil ves čas ob mami, so se otroci oddaljili od njega. Mlajši deček je iskal njuno pozornost, pa je s strani dečka ni bil deležen. Mama je želela, da bi ga pobožal, a so bili njegovi prsti in roka trdi in v krču. V igralnici se je za krajši čas odmaknil od mame, a jo je zelo hitro poiskal. V tem času z mano ni vzpostavil očesnega stika, kar je opazila tudi mama. Ob njeni prisotnosti smo daljšali čas v vrtcu in bivanju na prostem.

Zunaj si je izbral določen poganjalec. Njegov interes je bilo nemogoče preusmeriti v karkoli drugega. Čez nekaj dni pa je opazil poganjalec, pri katerem je opazil skrito kolesje, počepnil k njemu,

si ga ogledoval, obrnil in vrtel kolesa. Pritegnil ga je tudi tovornjak, ogledoval je kolesa, jih vrtel in vzpostavil kratkotrajni očesni stik z mano. Podal mi je avto, a ko sem mu ga podala nazaj, mu je interes že upadel. Zanj sva iskali sva igrače s kolesci, ki se vrtijo. Ko je sodeloval pri pospravljanju igrač, sem mu želela dati »petko«, vendar neuspešno kljub spodbudam mame. Ko je bil že ob prihodu zelo nemiren, večkrat je tudi odšel k vratom, ga mama nikakor ni uspela preusmeriti, posadila si ga je na kolena in mu sezula copate. Deček je stekel na drugo stran igralnice, vzel igračo, jo ogledoval, a mama je odšla za njim, se v tistem trenutku odločila, da imata za tisti dan dovolj in tako sta se hitro poslovila. Opazili sva, da mama dečka ni vzpodbujala k dejavnostim, ki sva jih imeli načrtovane in sva jih izvajali z drugimi otroki. Že vnaprej je povedala, da ne bo želel sodelovati in ga tudi ni spodbudila, da bi skupaj z njim pogledala, kaj otroci počnejo.

Četrty teden

Deček je bil odsoten zaradi bolezni. S strokovnim timom smo se glede na to, kako je mama preprečevala njemu neljube situacije in dejavnosti, odločile, naj bo deček naslednji teden v vrtcu brez mame. V dosedanjem načinu nismo videle napredka, saj je bil deček ob mami neaktiven, mama pa mu je težko postavljala meje in zato je velikokrat samoiniciativno z njim odšla iz vrtca. Staršem sem sporočila, da smo uvajanje zaključili. Prosila sem jih, naj doma ritem prilagodijo ritmu v vrtcu in naj ga navajajo na igračo, ki mu bo predstavljala vez med vrtcem in domom.

Peti teden

Dečka je pripeljal oče, ki je na vsak način želel biti prisoten v igralnici. Odločno sem mu povedala, da bo tako, kot smo se dogovorili. Medtem ko sem dečka pospremila v igralnico, sta pomočnica ravnateljice in svetovalna delavka vodili z očetom pogovor pred vrati. S sodelavko sva se dogovorili, da ena od naju vso pozornost nameni le dečku in se v interakciji z njim dnevno menjava ter mu postopno daljšava čas v vrtcu. Tako ga bova lahko obe dobro spoznali, on pa se bo navadil na obe. Pomoč v času njegove prisotnosti v vrtcu nama je nudila svetovalna delavka. Za umiritev sva mu ponudili igro z vodo, kjer je užival in se za kratek čas umiril. Pustil se je pestovati. Sčasoma je dvignil obe roki, želel, da ga nosiva po igralnici in izražal željo po dotiku in bližini odrasle osebe. Ko je želel, da ga nosiva po igralnici in izražal željo po dotiku ter bližini odrasle osebe, je dvignil obe roki. S sovrstniki je začel vzpostavljati stik samo zunaj, ko je želel od njih dobiti točno določen poganjalec. Za kratek čas je prijel igračo, vendar vse ob individualni spodbudi odraslega, medtem ko so ostali otroci sedeli pri zajtrku. Za kratek čas se je umiril, jokal, rahlo kričal, spet jokal. Z zanimanjem pa je prisluhnil pesmicam. Všeč mu je bilo ploskanje in topotanje z nogami, navkljub joku se je vedno pridružil skupini in sodeloval. Ko sem ponudila male ritmične instrumente, jih je dajal v zaboj. Mama je kasneje povedala, da to počne na delovni terapiji. Izmed številnih instrumentov si je izbral svoja najljubša: ksilofon in ropotuljico. Med igračami si je poiskal tovornjak, opazoval kolesa, jih s prstkom pognal in kratek čas opazoval. Prijel je kocke, ki se vrtijo, in listal knjigo. V igralnici je začel raziskovati tako prostor kot igrače. Hitro je opazil najin odhod iz igralnice in pri tem zajokal, ko pa sva se vrnila nazaj, se je umiril.

Samoiniciativno je izražal željo po risanju z voščenkami. Želel je imeti več pisal hkrati in ko sva mu postavili mejo, je v jezi cepetal. Naučili sva se prepoznati način joka (žalost, trmo) in se ob tem počutili bolj kompetentni, umirili sva se in sprostiti. V tem tednu je prepoznal svojo omarico in simbol na njej. Zunaj je opazil zaboj z igračami in začel posegati po njih. Prvič se mi je nasmejal in dal petko. Postopno smo daljšali čas bivanja v vrtcu. Z mamo sva bili ves čas v stiku po telefonu, ker zjutraj nisem mogla predvideti, kako dolgo bo ostal, da zanj ne bi bilo prenaporno. Pri odhodu sem mamo pomirjala s fotografijami in posnetki iz vrtca ter pogovorom.

Šesti teden

Prvič je vrtec prinesel svojo igračo - avto. Starša sta povedala, da se je doma začel igrati z avtomobili. Pokazal je na lončke, kjer imamo dude, in prvič izrazil željo po njej. Imel jo je ves dan ter naslednje dni. Samoiniciativno se je priključil k usmerjeni dejavnosti - manipuliranju z žagovino, jo polagal na šablono, v stiku z lepilom je njegov interes upadel. Ko sem opazila njegovo nemirnost, sem samo zanj imela pripravljeno mivko. Pri tem je zelo užival, se sprostil in umiril. Vrtniki so ga opazovali in ga pri tem niso zmotili, do njih je bil prijazen. Ko pa sem mu prepovedala stresanje mivke po tleh, je prenehal z igro. Zelo je užival tudi v ropotu ob mešanju kock v zaboju in razdiranju stolpov. Vesela sem bila, da kljub starosti otrok vrtniki niso imeli težav, da so mivka in igrače v njej samo zanj. Še danes

se sprašujem, kako bi bilo, če bi vse to otroci drugače sprejeli? Kakšen bi lahko bil njihov odnos do dečka? Verjetno je k temu pripomoglo, da sva bili strokovni delavki otrokom vzgled, ker sva k njemu pristopali umirjeno in z veliko mero potrpežljivosti uresničevali njegove potrebe ter upoštevali dečka kot individuuma, a mu hkrati postavljali meje. Pri petju sva mu ponudili stol, kjer je prvič sedel in bil med nami. Pri plesu je posnemal vrstnike v vrtenju. Spustil se je v prepir za igračo, vendar je hitro popustil in ni jokal. Sredi tedna sva ga pri zajtrku prvič dali za mizo, kar mu ni bilo všeč. Vendar sva ugotovili, da se med zajtrkom naigra in ga kasneje igra manj zanima. Presodili sva tudi, da je čas za nov korak v prilagajanju rutine. Ob pripravi likovnega kotička je bil takoj zraven in upošteval, da ima samo eno pisalo. Prvič je sezul copate in prepoznal svoje čevlje. Ko smo prvič skupaj odšli na igrišče, je takoj stekel nazaj v igralnico. Naslednji dan pa je po zajtrku prinesel zaboj, kamor dajemo copate, in tako izrazil željo po čimprejšnjem odhodu na igrišče.

Tako kot doma je tudi v vrtcu izražal željo po bližini odrasle osebe, kar je nakazoval z roko. V tistem trenutku je bilo potrebno počepniti k njemu, on pa se je zaigral. Ni ga več zmotil vsak odhod iz igralnice ali prihod drugih. Ko smo odšli na sprehod z bus-mobilom, je bila mama presenečena, da sva ga lahko privezali, saj doma v vozičku tega ni dovolil. Ni imel več težav z menjavo okolja, sezuvanjem, oblačenjem. Prvič je ostal na kosilu. Še enkrat sem poskusila s slinčkom, vendar je iztegnil roko in z glavo odkimal. Navajali sva ga na samostojnost pri hranjenju in pitju iz skodelice. Uvajalni čas se je zaključeval.

Zaključek

Skozi tesno sodelovanje sva se s sodelavko zavedali, da je obnašanje dečka odvisno od njegovega trenutnega počutja in stopnje razvoja, zato sva namenili več pozornosti njegovim občutkom kot njegovemu obnašanju in mu s tem olajšali vključitev. Vsi smo bili vidno razočarani, ko je oče v aprilu sporočil, da za mesec dni odhajajo v Makedonijo. Bali sva se njegove ponovne vrnitve, saj sva se spraševali, kaj bo njegova dolgotrajna odsotnost pomenila tako zanj kot za skupino, in to ravno v času, ko nam je uspelo, da smo mu omogočili varno spodbudno učno okolje, ko je postal radoveden, vedoželjen, samoiniciativen. V določenih dejavnostih se je še bojeval sam s sabo (npr. 10 minut je opazoval deklico, ki je slikala s prstkom, odhajal stran od dejavnosti, se vračal in ob spodbudi odraslega sam preizkusil barvo na prstkih in nekoliko kasneje na celi roki), a obe s pomočnico sva bili nad tem navdušeni in veseli zanj, ker je ob tem doživljal ugodje in zaznaval čisto nove, zanj posebne občutke. Čeprav sva bili s pomočnico prvo leto skupaj, sva se zelo dobro ujeli, začutili močna področja druga druge ter si s tem močno olajšali delo z njim in skupino. Z očesnim stikom sva reševali trenutne nepredvidljive situacije in bili neobremenjeni, kaj je delo vzgojitelja oziroma pomočnika. Ta medsebojna komunikacija in sistem dela sta se nama v nadaljnjih izzivih zelo obrestovala. V pomoč nama je bil tudi tim vzgojiteljic, kjer sva dobili podporo in potrditev. O primeru smo se pogovarjale vsakodnevno, si izmenjavale mnenja in izkušnje. Ker je bil junija še vedno odsoten, smo predvidevale, da bodo najverjetneje ostali v Makedoniji.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ministrstvo za znanost in šolstvo. Pridobljeno s [bela_knjiga_2011.pdf \(uni-lj.si\)](#)
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za znanost in šolstvo. Pridobljeno s Nacionalni kurikularni svet za Vrtce - Kurikulum za vrtce ([gov.si](#))
- Požin, A. (2011). Vpliv motnje senzorne integracije na otrokovo delovanje na področju govora, vedenja in učenja (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/406/1/DIPLOMSKO_DELO.pdf](#)
- Trupi, S. (2012). Uvajanje otroka v vrtec (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s [SANJA_TRUPI_DIPLOMSKA_NALOGA-VEZAVA.pdf \(uni-lj.si\)](#)
- Vajda, M. (2014). Spremljanje otrokovega učenja in razvoja s pomočjo portfolia v vrtcu (Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s [https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=13496&lang=slv](#)

ZABAVNO SPOZNAVANJE ČRK S SENZORNIM POUČEVANJEM

Povzetek: V prispevku želimo osvetliti razvoj potencialov pri otrocih v starejši vrtčevski skupini, ki s strani vzgojitelja zahtevajo sistemsko opazovanje pri posledičnem razvijanju 'novih vsebin', ki pripomorejo k ustvarjanju stimulatívne učnega okolja. V učnem okolju smo spodbujali otrokovo motivacijo in krepili pozitivno samopodobo pri vodenju konkretnih aktivnosti. Naš namen je bil uporabiti različne strategije poučevanja, ki bi otroke dejavno vključevale v usvajanje znanj, veščin in nagnjen, ki so določeni v kurikulumu in ki gradijo temelje za vseživljenjsko učenje. Na spontan, zanimiv in zabaven način smo se seznanjali in spoznavali črke v abecedi na podlagi interesa otrok, starih pet let. Ob vprašanjih in razmišljanju otrok: »Katera je ta črka? Kako se napiše ta črka? To se začne na črko A ...« smo dobili idejo o senzorni integraciji; na kakšen način spodbujati 'že' znani interes o spoznavanju črk pri otrocih. Konkretne aktivnosti smo oblikovali tako, da so otroci spoznavali posamezno črko na način lastnega vodenja same aktivnosti. Z inkluzivnim poučevanjem otrok smo spodbudili njihovo lastno aktivnost in posledično nadgradnjo aktivnosti s črkami. Opredelili bomo tri nivoje učenja (konkretni, simbolni in slikovni nivo učenja) z dodanimi senzornimi sistemi (vestibularni sistem, taktilni sistem, proprioceptivni sistem) preko katerih želimo izpostaviti zabavno in učinkovito učenje vseh otrok v skupini. Naše ključno razmišljanje je, da so vsi otroci pripravljeni za učenje določenih vsebin, ko izrazijo svoj potencial in ne ko dosežejo določeno starost; zato meniva, da je konkretna realizacija projektnega učenja zelo motivacijska in uspešna vzgojno-izobraževalna praksa.

Ključne besede: opazovanje, otrokov potencial, spodbujanje, motivacija, vseživljenjsko učenje, inkluzivno poučevanje.

FUN LETTER LEARNING THROUGH SENSORY TEACHING

Abstract: In this paper, we would like to highlight the development of the potential in children in an older kindergarten group, which requires teachers to systematically observe the consequential development of "new contents" and aids in the creation of the stimulating learning environment. In the learning environment, we encouraged the child's motivation and strengthened a positive self-image by leading certain activities. Our purpose was to use different teaching strategies, which would actively involve children in the acquisition of knowledge, skills, and tendencies, which are set in the curriculum and build the foundation for lifelong learning. In a spontaneous, interesting, and fun way, we were acquainted with the letters of the alphabet and got to know them according to the interest of children aged five. With the help of children's questions and thoughts "Which letter is that? How do we write this letter down? This starts with letter A ..." we got an idea about sensor integration; therefore, in which way to encourage children's "already" known interest about recognizing letters. We designed certain activities in a way that children can recognise each letter while guiding the activity. While inclusively teaching children, we encouraged the activity and consequentially upgraded the activity with letters. We will define three levels of learning (concrete, symbolic and pictorial level of learning) with added sensory systems (vestibular, tactile, and proprioceptive system) in order to highlight the fun and effective learning of all children in the group. Our main idea is that all children are ready to learn certain contents when they express their potential, and not when they reach a certain age; therefore, we believe that an actual realisation of the project-based learning is a very motivational and successful educational practice.

Key words: observation, child's potential, encouragement, motivation, lifelong learning, inclusive teaching.

Uvod

Otroci v vrtcu se najučinkoviteje učijo s telesom. Ravno zaradi tega potrebujejo veliko telesnih in zabavnih aktivnosti, ki so raznolika in otrokom nudijo veliko sprememb v dražljajih. S senzornim poučevanjem smo želeli spodbuditi otrokovo motivacijo in krepiti otrokovo samopodobo pri vodenju konkretnih aktivnosti. Naše izhodišče pri oblikovanju aktivnosti in spoznavanju črk je bila radovednost otrok. Ob vprašanjih »Katera je ta črka? Kako se napiše ta črka? To se začne na črko A ...«, smo dobili idejo o razmišljanju inkluzivnega poučevanja in upoštevanju senzorne integracije pri posamezniku, da bi otroci osmislili informacije, ki jih bodo sprejemali drug od drugega. Cilje, s katerimi smo želeli opredeliti aktivno vključevanje otrok v usvajanje oz. krepitev spoznanj o že znanem na drugačen način, smo uresničevali na treh nivojih učenja (konkretni, simbolni in slikovni nivo učenja) z dodanimi senzornimi sistemi, kot so: vestibularni, taktilni in proprioceptivni sistem, preko katerih želimo izpostaviti zabavno in učinkovito učenje vseh otrok v skupini. To pomeni, da s poslušanjem interesov ter sprejemanjem otrokovih informacij na različnih nivojih, dosežemo, da bo

pridobljeno znanje na dolgoročni ravni, sam proces učenja pa bo zabavna aktivnost.

Inkluzivno poučevanje z upoštevanjem senzornega učenja

Zgoraj omenjeno, so bili otroci tisti, ki so nas popeljali v senzorno učenje črk. Kot pri vsakem raziskovanju projektnega dela, smo začeli z načrtovanjem izvedbe, pri kateri smo upoštevali temeljna načela: interes otrok, spodbujanje holističnega razvoja otrok, spodbujanje aktivne vključenosti vseh otrok in uresničevanje zabavnega vzdušja z razvijanjem veselja do učenja. Ker je bila želja otrok tako močna za posledično vodenja aktivnosti o črkah, smo se osredotočili tudi na senzorno integracijo, ki jo bomo v nadaljevanju 'na kratko' obrazložili. Senzorna integracija je sposobnost možganov in celotnega telesa, da sprejema informacije preko čutil in jih smiselno pretvori v učinkovit odgovor (motorika, učenje, vedenje) in vključuje obravnavo vseh sedmih čutil, kot so: vid, sluh, vonj, okus in dotik ter vestibularni in propioceptivni sistem (<https://rehamedical.si/senzorna-integracija/>). Teorija senzorne integracije, nam pomaga pri razumevanju, kako občutja vplivajo na učenje, socialno – emocionalni razvoj in nevrofiziološke procese, kot so motorična aktivnost in pozornost (<https://www.avtizem.net/senzorna-integracija>). Za normalni razvoj senzorne integracije so potrebne konkretne senzorne izkušnje, ki morajo vsebovati posamezne sestavne dele: namensko aktivnost, ki zahteva prilagoditveni odziv in aktivno udeležbo otroka (Ayres, 2002: 30). Vestibularni sistem je temeljni organizator senzornih dražljajev in eden od najbolj pomembnih gradbenih elementov senzorne integracije kar pomeni, da je integracija vestibularnega sistema ključna zaradi kontrole drže, mišičnega tonusa, bilateralno koordiniranih gibov, motorične kontrole oči in pozornosti (Peske, 2005: 52).

Taktilni sistem se razvija že v maternici in je največji senzorni sistem v telesu. To je prva otrokova komunikacija učenja z dotikom. Taktilni sistem igra pomembno vlogo v čustvenem razvoju otroka in omogoča učinkovito gibanje.

Proprioceptivni sistem je tretji osnovni senzorni sistem. To so živčna vzburljenja iz mišic in sklepov, ki možganom posredujejo informacije, v kakšnem položaju so mišice in sklepi. Te informacije jim omogočajo, da vedo kje so posamezni deli telesa in kako se telo giblje. To so izredno občutljivi receptorji, ki se nahajajo znotraj sklepov, mišic in tetiv. Ker so receptorji občutljivi na spremembe tlaka in napetosti, pošiljajo informacije, povezane z mišično dinamiko proti zavestnim in nezavednim delom centralnega živčnega sistema (Ayres, 2002: 60, 61). Lahko bi rekli, da je to zavedanje celotnega telesa, ki nam pove, kje se nahajajo določeni deli telesa, glede na preostale v prostoru.

Skupno učenje in lastna izvedba otrok

Vsak teden smo izbrali otroka, ki je postal črka po abecednem zaporedju od črke A do črke Ž. Za otroka, ki je predstavljal določeno črko, smo izdelali velik papirnati transparent s črko. Črka je bila oblikovana iz odpadnega materiala (volna, plastični zamaški, vrv, gumbi, vejice, kamni ...), ki je otrokom omogočala taktilno sprejemanje. Za otroke je bilo zabavno, ko so si oblekli 'transparent', so imeli na sprednji strani napisano črko, ki je bila polepljena z izpostavljenim materialom in na hrbtne strani je bila pravilno zapisana črka s puščicami. Ob začetku je bila aktivnost vodena s strani vzgojiteljice, vsako nadaljnje spoznavanje črke pa so otroci vodili sami. Otrok se je oblekel v 'transparent' in spodbudil druge otroke k taktilnem tipanju oblikovane črke. Otrok, ki je vodil aktivnost je s pomočjo večje slike vrstnikom demonstriral prikaz črke s telesom, z roko in prsti in tako celostno predstavil obliko le-te. Sledila je čarobna senzorna škatla, v kateri so bili različni predmeti, pripomočki, živila, plastificirane različne slike, ki so nagovorile otroke k izgovorjavi določene črke. S tem smo krepili pomnenje prvega glasu na konkretni ravni s pomočjo asociacije na videni predmet. Vsak otrok je 'predmet' poimenoval, ga zlogovno izgovoril in spodbudil druge, da so ponovili za njim. Ob sami predstavitvi predmetov iz senzorne škatle, so se otroci zabavali, saj je bil predmet do tistega trenutka skrivnost. Kasneje so otroci predmete na določeno črko iskali tudi v igralnici in tako sami od sebe nadgradili aktivnost, ki so jo vodili sami. Da bi se prepričali v to, da je bil vsak otrok deležen samostojnega raziskovanja, smo jim pripravili učna okolja/kotičke, ki so spodbujala njihov potencial in krepila na novo pridobljene izkušnje. Le-te opredelimo pri nivojih učenja.

Zabavno spoznavanje črk s senzornim učenjem

1. Konkretni nivo učenja/spodbujanje motoričnih sposobnosti – gibalna uprizoritev črke s telesom, z roko, s prsti. Otroci so v mejah lastne zmogljivosti uprizorili črko s telesom, z roko in prsti v zraku. Bili smo pozorni na njihovo držo celotnega telesa, koordinirane in spreminjajoče se gibe, ravnotežje

in opazovanje pozornosti na oblikovanje posamezne črke (vestibularni, taktilni in proprioceptivni sistem).

2. Simbolni nivo učenja/spodbujanje grafomotoričnih spretnosti – pridobivanje konkretnih izkušenj v različnih učnih okoljih. Otroci so se igrali z lesenimi gradniki (natikanje lesenih paličic in oblikovanje črke, gradnja črke s kockami, z odpadnim materialom ...); se taktilno učili s sipskim materialom (preslikava črke v rižu, pisanje črk v kibernetičnem pesku, z leseno paličico v lesu ...); spoznali papirnato črko velikanko (barvanje črke z različnimi pripomočki); lepljenje nalepk na predhodno napisani črki ...

3. Slikovni nivo učenja/preverjanje pridobljenega znanja – preverjanje oz. razumevanje črke. Otroci so s sličicami preverjali pridobljeno znanje in ga nadgradili z rešitvijo delovnega lista z navodili o spoznani črki.

V vseh učnih okoljih so aktivno sodelovali vsi otroci. Ob učenju skozi igro so krepili sodelovalno in medsebojno učenje. Zadnja faza o pridobivanju konkretnih izkušenj o črkah je bil delovni list, ki je zajemal tri naloge, ki so jih otroci doživeli pri sami izvedbi aktivnosti (barvanje črke; risanje nečesa, kar se začne na določeno črko; povezovanje pik, da dobiš določeno črko in pisanje črke). Skupaj z otrokom smo pregledali delovni list in dobili uvid na katerem nivoju bo otrok še potreboval podporo in spodbudo pri pridobivanju konkretnih izkušenj o črkah. V igralnici imamo tudi abecedno steno, na katero vsak otrok izobesi svojo črko, ki jo zapiše sam z vsemi dodatki (pravilen zapis in dodanimi puščicami v katero smer vlečemo črte ter narisani predmet, ki se začne na določeno črko in navsezadnje otrokov podpis). Tako je otrokom ves čas dostopno in imajo možnost osvežiti pridobljeno znanje. Ob izvedenih aktivnostih smo spremljali odzive otrok in ugotovili, da so v določena učna okolja, v katere smo dodajali spodbudni material, večkrat ponovili aktivnosti o črkah (npr. pisanje v rižu). Predmete in slikovni material z ostalimi lesenimi pripomočki smo pustili v dogovorjenem učnem okolju, v katerem se otroci še danes igrajo. S tem dokazujejo, da je dotično učenje zanimivo in zabavno. Zagotovo pa lahko trdimo, da je izpostavljena aktivnost ključna pri razvijanju vseživljenjskega učenja, saj nam otroci spontano prikazujejo pridobljeno znanje in ga izpostavljajo ob različnih situacijah. Na primer, ko spoznavno črko vidijo v besedi in jo prepoznajo, jo slišijo v imenu in jo izgovarjajo. Se medsebojno opominjajo in seznanjajo s črkami in se spomnijo nanjo s pomočjo prijatelja, ki jo je predstavljal v skupini. To pomeni, da so otroci s senzornim učenjem in razvijanjem lastnega potenciala o spoznavanju črk, dosegali neprecenljive uspehe.

Zaključek

Ko občutimo določene prednosti inkluzivnega poučevanja in se zavedamo, da s tovrstnimi praksami pridobijo vsi otroci, lahko rečemo, da smo na dobri poti. Izurimo se v opazovanju različnih učnih stilov, postanemo bolj kompetentni pri ocenjevanju otrokovih močnih področij in določanju področij, kjer otrok potrebuje dodatno podporo pri pridobivanju različnih izkušenj o senzornem učenju. Menimo, da je seznanjanje otrok v zgodnjem otroštvu z raznovrstnimi vsebinami ključna adaptacija za nadaljnje razvijanje otrokovega potenciala, ne glede na 'težavnost' informacij, če so le-te otroku podane na prijeten in zanimiv način, s pestrimi, zabavnimi aktivnostmi, ki v njih spodbujajo radovednost in željo po načrtovanju lastnega učenja.

Literatura

- Ayres, A, J. (2002). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Peske, N. (2005). *Pomoč djetetu s poremećajem senzorne integracije iz dana u dan*. Buševac: Ostvarjanje d. o. o.
- Internetni viri
1. <https://www.avtizem.net/senzorna-integracija> (pridobljeno: 13. 2. 2022)
 2. <https://rehamedical.si/senzorna-integracija/> (pridobljeno: 13. 2. 2022)

KAKO DELATI Z OTROKOM, KI IMA ČUSTVENO VEDENJSKE TEŽAVE?

Povzetek: Zaradi sprememb v družbi, drugačnega odnosa do otrok je čustveno vedenjske motnje dandanes težko prepoznati. Vsi smo v današnjem času obremenjeni s tempom življenja, zato v stresnih situacijah reagiramo burno, se ne znamo umiriti, pogledati vase, sprejeti svoja občutja ter z veliko mero ljubezni do sebe in drugih živeti lastno življenje. Kot strokovna delavka se srečujem v skupini z otroki, ki v afektu ogrožajo sebe, druge in moraš v dani situaciji najti pot do otroka, mu pomagati premagati notranjo stisko ter ga naučiti obvladovati lastno delovanje v afektivnih situacijah. To pa ni samo delo s posameznim otrokom, ampak s celotno skupino, delom na sebi in s starši. V danih situacijah pri mojem delu izvajam igre tišine, tehnike in metode čuječnosti, ki v veliki meri pripomorejo k večji psihični stabilnosti in spremlja tudi povečanje možganskih struktur, ki so povezane z empatijo in sočutjem.

Ključne besede: varovalni dejavniki, vzgled in vloga vzgojitelja, čuječnost.

HOW TO WORK WITH A CHILD WHO HAS EMOTIONAL BEHAVIORAL PROBLEMS?

Abstract: Due to changes in society, a different attitude towards children, emotional behavioral disorders are difficult to identify today. We are all burdened with the pace of life nowadays, so we react violently in stressful situations, we do not know how to calm down, look inside ourselves, accept our feelings and live our own lives with a great deal of love for ourselves and others. As a professional, I meet in a group with children who endanger themselves and others in their affect, and you have to find a way to the child in a given situation, help him overcome internal distress and teach him to manage his own actions in affective situations. This is not just working with an individual child, but with the whole group, working on yourself and with the parents. In the given situations, in my work I perform games of silence, techniques and methods of mindfulness, which greatly contribute to greater mental stability and also accompanies the increase of brain structures associated with empathy and compassion.

Key words: protective factors, example and role of educator, mindfulness.

Uvod

“Ne iščite mojih nasvetov,
ne iščite v metodi rešitev vzgojnih težav,
ampak glejte otroka, sledite otroku.”

Maria Montessori

Misli in čustva močno vplivajo na vedenje, tako pri odraslih kot pri otrocih. Naš odziv na otrokovo vedenje ima močan vpliv na njegovo vedenje v prihodnosti. Otrokovega vedenja ne moremo vedno spremeniti, lahko pa spremenimo svoj odziv in s tem poskušamo vplivati na vedenje otroka. Kaj lahko otroka pripelje do čustveno vedenjskih težav pa je za tako stanje najpogosteje več vzrokov. Da bi lahko otroku pomagali, je potrebno poiskati vzroke za notranjo napetost. V članku želim razložiti, kako pomagati otroku z čustveno vedenjskimi težavami ob razmišljanju aktivne vloge vzgojiteljice v procesu vzgoje.

Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja

Dejavniki, ki vplivajo na vedenje so biološki, psihološki in socialni. Vedenje je celota dejanj, ki izraža, kaže razpoloženje in odnos do ljudi, okolja. Med varovalne dejavnike pri obravnavi otrokovih težav uvrščamo tiste, ki mu pomagajo iz frustracij. Vsak otrok ima različne varovalne dejavnike, ki so odvisni predvsem od njegove genetske opremljenosti, temperamenta, značajskih potez, socialnih sposobnosti, pomembni pa so tudi dobri odnosi znotraj njegovega primarnega okolja (Mikuš Kos, 2001). Pri načrtovanju pomoči se upiramo nanje kot na njegove močne točke, kot so na primer določene sposobnosti, ki mu pomagajo graditi pozitivno samopodobo, samozaupanje, da se bo znal usmeriti v pozitivno aktivnost.

Zelo so pomembni varovalni dejavniki, ki se sprožijo ob neugodnih vplivih posameznika in preprečujejo neugodne izzive.

1. Varovalni dejavniki pri otroku: temperament, ki ga lahko ima vzgojljiv otrok, dobre socialne sposobnosti; intelektualne sposobnosti – abstraktno razmišljanje, miselna prožnost, aktivna nara-

vnanost in zaupanje, da lahko z lastnimi prizadevanji uravnava svoje življenje, ima vpliv nanj, dobra samopodoba.

2. Varovalni dejavniki v družini: dobri medsebojni odnosi med družinskimi člani, varnost v odnosu do otroka, interes zanj; prepoznavanje in upoštevanje njegovih potreb; jasna pravila vedenja v družini; odprt razgovor o socialnih normah in vrednotah; stabilnost življenjskih pogojev.

3. Varovalni dejavniki v širšem okolju: dobri odnosi z vrstniki; spodbujanje otrokovih kognitivnih, emocionalnih in socialnih sposobnosti v druženju z drugimi; dobri odnosi z vzgojnim osebjem v instituciji.

Nasprotno pa lahko pri posameznikih močno vplivajo na njihov razvoj dejavniki tveganja, ki so:

- vezani na družino; pomanjkanje topline v odnosih med starši in otroki; prekomerno in neustrezno kaznovanje, sovražnost do otroka ali zavračanje krivde nanj; nerazvidne meje; neustrezna kakovost vzgoje,

- v povezavi z okoljem; kadar je družina v izolaciji ali se pogosto seli; konfliktni odnosi z vrstniki; oddaja otroka v drugo družino,

- pri otroku; posebne motnje v biološkem in psihofizičnem razvoju; težave s koncentracijo; slaba vodljivost; spreminjajoče se razpoloženje; burno čustveno odzivanje, impulzivnost, nepredvidljivost.

Preko dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov smo spoznali, da sta otrok s svojimi osebnostnimi in vedenjskimi značilnostmi ter njegovo neposredno okolje v katerem se giblje močno povezana. Mikuš Kos (1999) pravi, da je otrokov razvoj odvisen od celotnega življenjskega sistema. Raziskave so pokazale, da šola, vrtec in druge institucije vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj. Zato je pomembno, da tovrstne institucije s svojim delovanjem pozitivno vplivajo na otroka. Pozitivni vplivi zunaj šolskih okolij so pomembni predvsem za otroke iz neugodnih družinskih okolij in za otroke, ki jim družina ne more nuditi psihološke podpore in zaščite.

Vzglede in vloga vzgojitelja

»Otrokove prirojene lastnosti vsekakor vplivajo na vzgojiteljev odnos do njega in na njegovo ravnanje z otrokom, čeprav se tega vedno ne zaveda. Med otrokom in vzgojiteljem se vedno razvije odnos vzajemnega vplivanja. Vzgojiteljevo ravnanje vedno povzroči določeno otrokovo reakcijo. Od nje je odvisno ali bo vzgojitelj spet enako ravnal ob enaki priliki ali bo vsaj deloma spremenil ravnanje, četudi nehote. Na drugačno vzgojiteljevo ravnanje pa bo tudi otrok drugače odgovoril«(Košiček, 1992). Zupančič in Kavčič (2007) pravita, da je nizka kakovost vrtca povezana z več negativnimi vidiki otrokovega socialnega vedenja (npr. agresivnost), visoka kakovost pa s pozitivnimi (socialna kompetentnost, prosocialnost).

Cugmas (2003) v svojem članku o vlogi otrokove navezanosti na vzgojiteljico za njegov celostni razvoj ugotavlja podobno – od vzgojiteljice je odvisno, v kolikšni meri nudi otroku možnost, da izkusi občutek varnosti in samospoštovanja, kar pa je povezano z njegovo socialno, čustveno in akademsko kompetentnostjo. Otroci, ki do vzgojiteljice kažejo več emocionalne navezanosti so tudi bolj kompetentni v odnosih z vrstniki. Tako so otroci, ki izražajo višjo stopnjo varne navezanosti na vzgojiteljico, v vrtcu bolj prilagojeni in obratno – otroci, ki v odnosu do vzgojiteljice ne kažejo varne navezanosti izražajo manj kompetentno obnašanje tako do vzgojiteljice kot tudi z vrstniki pri igri. Takšni otroci kažejo več agresivnega vedenja kot drugi.

Kaj in kako lahko privede otroka do čustveno-vedenjskih težav se pogosto kaže v obliki nemira, pasivnosti, nesposobnosti koncentracije, kar so naslednji najpogostejši vzroki:

- Pomanjkanje občutka varnosti, zanesljivosti, bližine, čustvene bližine, ljubezni.

- Konflikti v družini: zakonski problemi staršev, ločitev, brezposelnost, slabi bivalni pogoji, neusklajenost službenih in domačih opravil, konflikti z brati, sestrami.

- Visoka pričakovanja staršev.

- Zasičenost z mediji: preveč časa preživi pred televizijskim sprejemnikom ob množici programov ali za računalnikom.

- Preveč igrač: otrok nima več pregleda in se z vsako igračo le igra kratek čas ter prepogosto menjava svojo dejavnost.

- Notranje napetosti in rane pa niso le posledice težav zunaj družine (npr. v šoli, okolici), marveč pogosto izhajajo tudi iz družine same, ki pogosto skuša zaradi nerešenih konfliktov otroka stlačiti v obstoječi sistem, ki pa ovira otrokove osnovne potrebe po samostojnem razvoju, po razumevanju in sprejemanju.

Kako bomo vedeli, kdaj v resnici otrok doživlja čustveno-vedenjske težave?

Starši in vzgojitelji imamo nalogo razbrati in razumeti posebno besedišče težav pri otroku, čeprav nam večino stvari sporoča neverbalno, brez besed. Sporoča nam s svojim vedenjem, čustvi in govoricco telesa. Starši in vzgojitelji moramo otroka slišati, kaj nam želi povedati, kaj čuti in kako čuti, zato vedno raziščemo vse možne dejavnike, ki nam pomagajo pri razumevanju in usmerjanju vedenja. Vedno začnemo pri sebi, svojih stališčih, občutkih, pristopu do otroka in se osredotočimo na pozitiven pristop, kar pomeni na preprečevanje situacij, ki vodijo v težave. Pri svojem delu se osredotočim na naslednje nasvete, ko nastopi čustveno-vedenjska težava pri otroku:

1. Ostanite mirni! Otroka odstranite od nastale situacije, potolažite otroka, ki je prizadet nato se pogovorite z otrokom, ki se je vedel neprimerno. Jasno in odločno otroku povejte, kakšno vedenje je neprimerno.
2. Medtem, ko je otrok razburjen, prepoznamo in ubesedimo njegova čustva. Otroek je preplavljen s čustvi, ni sposoben pogovora na razumski ravni (enako je tudi z odraslimi), zato se o vedenju pogovorimo kasneje, ko se otrok povsem pomiri.
3. Ko govorimo z otrokom, se sklonimo in približamo obrazu (očesni kontakt ni nujen, mor-da ga otrok ne zmore). Govorimo umirjeno, na otroka ne kričimo. Naučite ga, da svoje občutke ubesedi.
4. Bodite dober vzor, bodite dosledni in vsakič primerno reagirajte, ko se otrok vede neprimerno, kar pomeni, da med otroki delujemo kot povezovalci ne kot razsodniki. Vedno ostanemo nevtralni in otokom pomagamo, da konflikt rešijo čim večkrat sami.
5. Izogibamo se pogovoru o konkretnih otrocih ali dejanjih. O situacijah se v skupini pogovorimo splošno in neosebno, lahko preko zgodbe ali s pomočjo lutk. Otroke spodbujamo, da razmišljajo o teh situacijah z vidika drugih.
6. Hvalite in poudarjajte otrokovo lepo vedenje in se izogibajte praznim pohvalam, kot so »priden«, »bravo« ... Če želimo pohvaliti otroka, izpostavimo konkretno lastnost ali dejanje. Nekaterim otrokom več pomeni pozornost in iskren interes odraslih, kot besedna pohvala.
7. Zagotovite otrokom dovolj fizične aktivnosti in uporabljajte pozitivne spodbude, ko otrokom podajate navodila. Primer: »Odlično bi bilo, če bi lahko knjigo pospravil preden gremo ven.« namesto »Tako pospravi knjigo, ker gremo ven.« ... Ko otrokom ponudimo izbiro, jih učimo sprejemati odločitve in prevzemanja odgovornosti za svoje vedenje. Primer: »Lahko počakaš na vrsto za tobogan ali si izbereš kaj drugega«.

Vloga tako staršev kot vzgojiteljev je, ki vzgajajo otroke, da pokažejo pravi način, kako lahko otrok na sprejemljiv način izrazi svojo potrebo. Velikokrat so vzroki za neprimerno vedenje otrok pri napačnih ravnanjih nas odraslih zaradi primanjkljaja na področju socialnih spretnosti, neobvladovanja naših čustev, slabo postavljene meje itd. Zato je zelo pomembno, ko pride do neprimerne vedenja otroka, da odrasli ostanemo mirni, reagiramo odločno in dosledno. Ostati miren ob neprimernih trenutkih je ena težjih nalog nas odraslih ampak ima pa vplivno vlogo v bodoče, kako se bo otrok odzval v prihodnje.

Čuječnost in otroci

Čuječnost je način posvečanja pozornosti svojim lastnim občutkom, je zavedanje svojega doživljanja, svojega čutenja. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. V stanju čuječnosti se zavedamo svojih misli, čustev, telesnih občutkov ter zunanega dogajanja. Takrat se ne poskušamo trenutnemu doživljanju izogniti ali ga kakorkoli spreminjati. V stanju čuječnosti smo globoko v stiku s sabo, smo prisotni in polno osredotočeni.

Seveda so otroci že po naravi čuječi, saj pogosteje živijo za sedanji trenutek in niso toliko obremenjeni s preteklostjo in prihodnostjo. Zaradi intenzivnega in neprekinjenega stresa začnejo možganske funkcije hitro nazadovati, kar lahko oslabi učenje, sprejemanje pametnih odločitev in razvoj čustvene inteligence, da ne omenim samozavesti in povezanosti z drugimi. Čuječnost krepi te zmožnosti, kar dokazujejo tudi naraščajoči dokazi, ki so celo bolj v prid otrokom, saj so njihov živčni sistem in možgani še v fazi razvoja in s tem toliko bolj dovzetni za negativne učinke stresa. Najpomembnejša stvar, ki jo lahko zanje storimo, je, da te naravne lastnosti odprtosti in prisotnosti ne ubijemo, ampak okrepimo in zagotovimo njen nadaljnji razvoj Snel, (2019).

Otroci so po naravi vedoželjni in radovedni ampak pride trenutek negativnih čustev. Kot vzgojiteljica se moram v danem trenutku mirno osredotočiti na trenutni konflikt, imeti strategijo pristopa in ravnanja v starostni skupini od 2-3 let. V nadaljevanju sledi nekaj primerov v katerih otroci spoznavajo in obvladujejo svoja čustva v različnih kotičkih:

- *Kotiček za razmišljanje:*

Namen: pogovarjanje s palčkom Pomagalčkom o doživljajih, ki ga vznemirjajo (kako sem ravnal, kako se drugi počutijo ob mojem ravnanju, kako bi bilo bolje) in obvladovanje čustev ob opazovanju samega sebe v ogledalu.

Opis: prostor v katerem je palček Pomagalček s stolčkom in ogledalo.

- **Čustveni kotiček-varna kocka:**

Namen: otroku pomaga, da se umiri, osredotoči, ko otrok občuti notranji nemir, ima težave s čustvi si vzame pripomoček in poišče željeno čustvo.

Opis: v tem kotičku je kocka z različnimi čustvi in otrok kocko obrača ob njej spoznava čustva in jih poimenuje. Ko otrok poišče veselje negativna čustva izginejo. Zraven je košarica v kateri je razrezanka čustev in potem otrok izbira posamezna čustva in jih lepi na slikovno aplikacija s čustvi.

- *Kotiček za sproščanje:*

Namen: sproščanje negativnih čustev.

Opis: prostor v kotu igralnice opremljen z blazino za boksanje, z telovadnimi pripomočki (pol žoga, deska za ravnotežje).

Primer dobre prakse je tudi družabni krog, ki ga izvedemo vsakodnevno in tako pričnemo umirjeno dan. Prav tako pa se poslužujemo vaj čuječnosti in posredujem vam naslednjo vajo; trebušno dihanje s prijateljskom:

Poiščite otrokovo priljubljeno plišasto igračo (naj bo malo težja), plastično ladjico, s katero se otrok igra med kopanjem, ali kaj podobnega. Otroku naj se uleže na tla in si igračo namesti na trebuh. Prosite ga, naj bo pozoren na igračo, tako da jo ves čas gleda in se je dotika. Spodbujajte ga, naj se osredotoča na to, kako se med njegovim dihanjem igrača premika gor in dol (lahko mu rečete, da bo s počasnim in umirjenim dihanjem uspaval igrače ali ljudi v ladjici).

Zaključek

Bolj kot imajo otroci zadovoljene osnovne psihološke potrebe, manj vstopajo v konflikte. Samopodoba pa izhaja iz zadovoljenih potreb. Zato je zelo pomembno, da ima otrok zadovoljene potrebe po gibanju, dotiku, čustveni toplini, varnosti po druženju z vrstniki in sprejetosti v družbi. Ko pa se neprimerno vedenje pojavi je najbolj pomembno, da imamo v naprej pripravljeno strategijo, ki jo lahko uporabimo ter ukrepamo mirno, odločno in dosledno. Zavedati se moramo, da otroka ne moremo kar spremeniti, lahko pa svoje moči usmerimo predvsem v iskanje načinov, kako najbolje shajati z njim. Vedimo, da vsak otrok je lahko v nečem dober, zato le poiščite tista področja, v katerih je vaš otrok uspešen. Prej ko bomo otroka sprejeli v vsej njegovi celovitosti z njegovimi šibkimi in močnimi področji, pa tudi z vsem, kar nam ne ustreza, nas morda moti, bomo bolje razumeli in uspešnejše iskali načine za lažje shajanje z njim. Seveda pa včasih težave presegajo naše zmožnosti, kar pa pomeni, da je potrebno dobro poznavanje otrokovega razvoja, njegovih težav in sodelovanje vseh, ki otroku ob ustreznem strokovnem vodenju na njegovi poti reševanja težav pomagajo. Ravno pri ponavljanju vaj vzgoja čutov ne pomeni, da bo otrok poznal barve, oblike ali lastnosti, temveč da bo svoje čute izboljšal z vajo pozornosti, primerjave in presoje. - Maria Montessori

Literatura

- Brigitte Wilmes-Mielenhausen (1999). Kje je doma tišina? Starši in otroci odkrivajo poti do sprostitve. Didakta.
- Cugmas, Z. (2003). Odras socialnega vedenja otrok z različnim vzorcem navezanosti na vzgojiteljico v otroški risbi. Psihološka obzorja.
- Košiček, M. (1992). Otroku moja skrb. Maribor: Obzorja.
- Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur), Različnim otrokom enake možnosti. Ljubljana: ZPMS.
- Mikuš, A. (2001). Psihična odpornost, varovalni dejavniki in procesi ter obvladovanje travme. V T. Samec in V. Slodnjak (ur), Psihične travme v otroštvu in adolescenci. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše in Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Tjaša, S. (2004). Mala knjiga za velike starše. Priročnik za vzgojo otrok. Ljubljana. Mladinski dom Jarše.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). Otroci od vrta do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Z ZGODNJO OBRAVNAVO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI DO ZMANJŠANJA RAZVOJA RIZIČNIH DEJAVNIKOV TVEGANJA

Povzetek: Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami nas spremlja osnovno vodilo: v največji možni meri upoštevati individualne potrebe posameznega otroka in njegov razvoj. Že dobra tri leta v slovenskem predšolskem prostoru govorimo o zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Sprememba zakonodaje je pomembno prispevala k razvoju integracije in inkluzije v vrtcih. Vrtci smo kot vzgojno-izobraževalni zavodi postali pomemben člen pri preventivi in zgodnji prepoznavi otrok z rizičnimi dejavniki tveganja. Prostora za izboljšave je še veliko, a zakonodajno smo na dobri poti. V prispevku bo prikazan postopek zgodnje obravnave in strokovne pomoči fantku s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Z evalvacijo ugotavljam, da lahko s pravočasno, strokovno in kvalitetno zgodnjo obravnavo pomembno prispevamo k zmanjšanju razvoja rizičnih dejavnikov tveganja.

Ključne besede: vrtec, zgodnja obravnava, otroci s posebnimi potrebami, preventiva

WITH EARLY TREATMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS TO REDUCTION IN DEVELOPMENT RISK FACTORS

Abstract: In the upbringing and education of children with special needs, we are followed by basic guideline: to take into account, as far as possible the individual needs of each child and his development. We have been talking about early treatment of children with special needs in the Slovenian pre-school area for more than three years. Legislative change has made an important contribution to development integration and inclusion in kindergartens. Kindergarten has become an important link in the prevention and early identification of children with risk factors in development. There is still a lot of room for improvement, but legislatively speaking, we are well on our way. It will be shown in the article, the process of early treatment and professional assistance to a boy with emotional and behavioral problems. With the evaluation, I find that with timely, professional and quality early treatment, we make an important contribution to reducing the development of risk factors.

Key words: kindergarten, early treatment, children with special needs, prevention

Uvod

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2020). Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami kot temeljno vrednoto postavljamo posameznega otroka in njegov razvoj. V ta namen vzgojno-izobraževalni zavodi prilagajamo organizacijo in oblike pomoči, pri čemer v največji možni meri upoštevamo individualne posebnosti vsakega otroka.

Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami

Z letom 2019 je v Sloveniji stopil v veljavo Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). Z omenjenim zakonom smo pomembno prispevali k boljši integraciji in inkluziji otrok s posebnimi potrebami v vrtcih. Zakon po katerem vrtci že dobra tri leta izvajamo delo z otroci s posebnimi potrebami v nekaterih določbah še vedno uveljavlja in upošteva predhodni Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, a je v slovenski predšolski prostor pripeljal pomembne novosti in spremembe:

- Prvič se uporabi »termin zgodnja obravnava«, ki obsega obravnavo otroka in obravnavo njegove družine v predšolskem obdobju z bistvenim namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi zmogljivost družine ter spodbudi socialno vključenost družine in otroka.
- Prvič se uporabi »termin otroci z rizičnimi dejavniki tveganja«. To so otroci, pri katerih obstajajo rizični dejavniki za razvojne primanjkljaje, zaostanke, ovire oziroma motnje. Rizični dejavniki lahko nastanejo v nosečnosti, med rojevanjem ali takoj po porodu in bi lahko vplivali na kasnejši otrokov raz-

- voj. Pojavijo pa se lahko tudi kasneje zaradi bolezni ali slabega socialno-ekonomskega položaja družine.
- Izvajalci in storitve zgodnje obravnave postanejo centri za zgodnjo obravnavo, ki delujejo v okviru javne mreže in zagotavljajo regijsko pokritost in dostopnost storitev glede na populacijo.
 - Vzpostavijo se multidisciplinarni timi, ki delujejo podobno kot so v preteklosti Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na Zavodu RS za šolstvo. Pomembna pridobitev znotraj multidisciplinarnih timov so tako imenovani »koordinatorji pomoči družini«, ki so vezni člen med družino, vzgojno-izobraževalnim zavodom in multidisciplinarnim timom.
 - Termin »Odločbe o usmerjanju« nadomestijo dokumenti »Individualni načrt pomoči družini oz. Zapisnik multidisciplinarnega tima«.
 - Pomoč otroku v vzgojno-izobraževalnem zavodu se lahko izvaja še pred izdelavo individualnega načrta ali zapisnika multidisciplinarnega tima, če strokovna skupina za zgodnjo obravnavo v vrtcu oceni, da je to potrebno. Z Zakonom o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami smo naredili pomemben korak k še boljši integraciji in inkluziji otrok v predšolskem obdobju, hkrati pa nam omogoča, da delujemo tudi preventivno.

Vključitev v postopek strokovne pomoči – primer prakse

Zbiranje podatkov

Fantek, poimenujmo ga Luka, se pri starosti 3 leta in 3 mesece prvič vključi v Vrtec Ptuj. Doslej je bil v varstvu pri svoji babici. Ob uvajanju v vrtec je Luka v precejšnji stiski. V vrtcu veliko joka, s težavo zaspi, večkrat se polula v hlače. Z vzgojiteljico zelo redko vzpostavi očesni stik. Ne kaže interesa po igri s prijatelji, večino časa se igra sam. V skupini je sicer nekonflikten, zadržan, najpogosteje v vlogi opazovalca. Pri hranjenju je zelo izbiren, ne mara drobnih koščkov hrane in dotikanja različnih živil na krožniku. Vzgojiteljice me opozorijo, da je Luka za svojo kronološko starost precej nesamostojen (potrebuje pomoč pri oblačenju, obuvanju, toaletni trening opravlja v hlače). Po pomoč se name obrne tudi Lukova mama. Zaradi Lukovega vedenja je zelo zaskrbljena. Luka opiše kot zelo trmastega otroka. Poroča, da na besedo »ne« odreagira z udarci, protestiranjem in kričanjem. Mama izpostavi njegov odličen vizualni spomin, interes do področja matematike in težave pri vzpostavljanju socialnih odnosov. Po dolgem osebni pogovoru z mamo, se dogovoriva, da Luku v vrtcu poskusimo pomagati, zato se kot svetovalna delavka vključim v postopek opazovanja v oddelku.

Beleženje vedenja

Z vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice se dogovorimo, da opazujemo Luka in skrbno beležimo svoja opažanja. Postopek opazovanja traja približno mesec dni, v tem času opravi tri, individualne ure pomoči z Lukom. Po prenehanju opazovanja dobimo boljši vpogled v Lukovo vedenje. Z vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice poskušamo izpostaviti močna in šibka Lukova področja. Svoje ugotovitve predstavimo Lukovi mami na sestanku. Navajam nekaj bistvenih:

- Luka kaže velik interes in uspeh na področju matematike.
- Luka je zelo uspešen na področju gibanja (grobe in fino motorike).
- Luka ima težave z vzpostavljanjem socialnih odnosov in je zelo nesamostojen.
- Lukova pozornost in koncentracija sta zelo odkrenljivi in razpršeni.
- Lukova stavčna struktura je slabša, povedi so velikokrat skromne, manj smiselne.

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela z Lukom

Luka je v Vrtec Ptuj vključen že 4 mesece. Po pogovoru s starši in vzgojiteljico se dogovorimo, da starše napotimo v Center za zgodnjo obravnavo. Še pred izdelavo zapisnika multidisciplinarnega tima, v skladu s 16. členom ZOPOP, Luku zagotovimo strokovno pomoč socialnega pedagoga v vrtcu. Zastavimo si glavne cilje pomoči pri Luku:

- Učenje socialnih pravil in spodbujanje pozitivne interakcije z drugimi.
- Izboljšanje pozornosti in koncentracije.
- Razvijanje pozitivne samopodobe in samozavesti.
- Prepoznavanje osnovnih čustev pri sebi in drugih.
- Spodbujanje in navajanje k samostojnosti.

Evalvacija postopka strokovne pomoči

Z novim šolskim letom Luku pripada pomoč tudi po Zapisniku multidisciplinarnega tima v obsegu dveh ur tedensko, ki ju izvajata specialni in rehabilitacijski pedagog in socialni pedagog. Že 7 mese-

cev pred izdelavo Zapisnika multidisciplinarnega tima je Luka začel prejemati dodatno strokovno pomoč socialnega pedagoga, saj je strokovna skupina za zgodnjo obravnavo v vrtcu presodila, da je to v Lukovo največjo korist. Danes je Luka star 5 let in 7 mesecev. Z novim šolskim letom odhaja Luka v prvi razred. Člani strokovne skupine za zgodnjo obravnavo v vrtcu in Lukovi starši so mnenja, da bo Luka zmogel šolanje brez dodatne strokovne pomoči. Ocenjujem, da smo Lukov postopek strokovne pomoči v vrtcu izpeljali pravočasno in kvalitetno. Tako strokovne delavke, kot starši in sama osebno smo pokazali veliko mero interesa, da fantku priskočimo na pomoč. Obrestovala se je naša vztrajnost, sodelovanje in dobra medsebojna komunikacija. Postopek strokovne pomoči smo glede na zastavljene cilje, ki smo jih sproti evalvirali odlično izpeljali. Lukov napredek je izjemen. V vrtcu ima prijatelje, njegova pozornost, koncentracija in stavčna struktura povedi se je izboljšala, uspešen je pri prepoznavanju in interpretaciji čustev drugih. Je zelo samostojen in rad pomaga drugim. Mama ga je opisala kot: »To je čisto drug otrok. Hvala vam za pomoč.«

Zaključek in refleksija dela

Izkušnje same po sebi nam še ne omogočajo strokovnega razvoja, temveč postanejo vir učenja šele takrat, ko jih zmoremo uporabiti pri svojem nadaljnjem delu. Zato je pomembno, da kot strokovni delavci na strukturiran način analiziramo konkretno izkušnjo in oblikujemo zaključke za delo v prihodnje. V postopku zgodnje obravnave je pomembno, da pri otrocih prepoznamo že majhne, rizične dejavnike tveganja in se jim v največji možni meri posvetimo. Ugotavljam, da je izjemno pomembno sodelovanje s starši, vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic. Brez tesnega sodelovanja in komunikacije omenjenih akterjev zgodnja obravnavna otrok v vrtcu zagotovo ne bi bila tako uspešna. Pri delu z Lukom je bilo najtežje določiti ustrezne metode in oblike dela z njim. Največje težave smo imeli pri učenju toaletnega treninga, a smo skupaj z vztrajnostjo in pogumom staršev zelo hitro, vzajemno, uspešno opravili tudi to. Z evalvacijo ugotavljam, da smo pri Luku delovali izjemno kvalitetno, strokovno in preventivno. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami je zagotovo pomembno prispeval k boljši integraciji in inkluziji otrok v predšolskem obdobju.

Literatura

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2020.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP), 2019.

NAPREDEK GIBALNO OVIRANEGA DEČKA S POMOČJO SPECIALNO-PEDAGOŠKE OBRAVNAVE

Povzetek: Delo z gibalno oviranim otrokom vključuje celotni strokovni tim v vrtcu. Poleg vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic in spremljevalke za nudenje fizične pomoči, imamo pomembno vlogo tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči. Vsi skupaj moramo biti usposobljeni za premagovanje otrokovih primanjkljajev oziroma motenj in v svoje delo z gibalno oviranim otrokom vključevati različne vsebine, prilagajati dejavnosti in aktivnosti. Pomembno vlogo imajo prilagoditve, ki gibalno oviranemu otroku omogočajo enakovredno vključevanje in sodelovanje v vzgojnem procesu. V prispevku predstavljamo gibalno oviranega dečka, njegov napredek s pomočjo specialno-pedagoške obravnave ter potrebne prilagoditve, ki mu jih zagotavljamo v času vključenosti v vrtec.

Ključne besede: gibalna oviranost, motorika, aktivnosti, prilagoditve, napredek

PROGRESS OF A PHYSICALLY DISABLED BOY THROUGH SPECIAL PEDAGOGIC EDUCATION

Abstract: Working with a child, who is physically disabled, involves the whole professional team in a kindergarten. In addition to the teachers, teaching assistants and assistants for physical support, we also have an important role to play as providers of additional professional support. Together, we all need to be trained for overcoming the child's deficits or disabilities and integrating different contents, activities and adaptations in our work with a child that has physical disabilities. Adaptations play an important role, enabling the child with a physical disability to be included and participate equally in the educational process. In this article, I present a boy with physical impairment, his progress in special pedagogic education and the necessary adaptations that are provided during his inclusion in the kindergarten.

Key words: physical disability, motor skills, activities, adaptations, progress

Uvod

Gibalna oviranost je širok pojem, saj se lahko pri posamezniku kaže v različnih oblikah in obsegih, pa tudi vzrokov za njen nastanek je veliko. »Gibalno ovirani otroci imajo prirojeno ali pridobljeno telesno okvaro ali motnjo, ki se kaže v manjših zmožnostih pri hoji, uporabi rok ali izvajanju drugih gibalnih dejavnosti. Poleg težav na področju gibanja in mobilnosti so ti otroci pogosto ovirani tudi na področju osebne nege, komunikacije, učenja in drugih vsakodnevnih življenjskih dejavnosti. Pogosto se jim pridružijo posebnosti v intelektualnem in psihosocialnem razvoju.« (Bregant in Jones, 2020, str. 41) Glede na gibalno oviranost razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranostjo. »Stopnja gibalne oviranosti je namreč odvisna od tega, ali posameznik določene gibalne dejavnosti opravlja z manj ali več težavami, ali potrebuje različne pripomočke in druge prilagoditve, ali je odvisen od pomoči drugih oseb, ali pa v najtežjem primeru določenih aktivnosti sploh ne more izvajati.« (prav tam)

Gibalno oviran deček integriran v vrtec – predstavitev primera

V nadaljevanju predstavljamo primer vključenosti gibalno oviranega dečka v Vrtec Velenje. Dečku nudim dodatno strokovno pomoč v okviru specialno-pedagoške obravnave. Deček je pričel obiskovati vrtec v starosti 15 mesecev. Že pred vključitvijo dečka v vrtec so starši izvedli postopek usmerjanja. Njegov takratni psihomotorični razvoj je potekal upočasnjeno na vseh področjih. Zaostanek na mentalnem razvoju je bil pogojen z motoričnimi težavami, težavami na področju pozornosti in govorne komunikacije. Deček je bil glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami opredeljen kot otrok s težko gibalno oviranostjo in otrok s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami. Komisija za usmerjanje je na podlagi ugotovitev predlagala, da se otroka usmeri v programe za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Po odločbi mu je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč v obsegu dveh ur na teden, ki sta jo izvajali specialna in rehabilitacijska pedagoginja in logopedinja. Dečku se je zaradi težke gibalne oviranosti z odločbo

zagotovilo stalno spremljevalko za nudenje fizične pomoči. Komisija je vrtcu predlagala, da dečku zagotovi prilagojen stolček za gibalno ovirane otroke, terapevtski valj in terapevtsko blazino za sprostitvev in dejavnosti na tleh. Po dveh letih vključitve dečka v redni program vrtca (starost dečka 3 leta in pol), se je po uradni dolžnosti preverjala odločba. V tem času je na področju govora in jezika deček lepo napredoval. To je postalo njegovo najmočnejše področje. Pridobil je bogat besedni zaklad, razvil ustrezno artikulacijo vseh glasov. Vzdrževal je komunikacijsko izmenjavo, imel ustrezen očesni stik, ki ga je tudi vzdrževal. V govoru je bil pogosto pobudnik komunikacije. S pomočjo rednih logopedskih obravnav na področju govorno-jezikovne komunikacije ni bilo več opaziti posebnih odstopanj. Še vedno pa se je pri dečku izražala gibalna oviranost s pomembnim razvojnim zaostankom v grafomotoričnih in finomotoričnih spretnostih. Tudi v kognitivnem razvoju in čustveni ter socialni zrelosti je napredoval in sledil vrstnikom. Po novi odločbi je tako pridobil 2 uri pomoči specialnega pedagoga.

Spodbujanje razvoja motorike pri urah dodatne strokovne pomoči

Ko je bil deček star 4 leta in pol, sem izvajanje specialno pedagoške pomoči prevzela jaz. Takrat so dečka odlikovale dobre komunikacijske veščine, socialno sprejemljivo vedenje, splošna odprtost in dobrovoljen temperament, zato je bil med otroci dobro sprejet in priljubljen. Imel je močno podporo družine. Moja pomoč se je usmerila predvsem na področje razvoja motorike (fina in groba motorika), saj je bilo to področje, kjer je imel največ težav in govor kot njegovo močno področje. Redno so ga spremljali v timu Razvojne ambulante v ZD Velenje (delovna terapija, fizioterapija).

Z dečkom sva z najrazličnejšimi dejavnostmi in z igro z najrazličnejšimi pripomočki na obravnavah razvijala fino in grobo motoriko ter grafomotoriko.

Motorika - deček je imel slabše razvito fino in grobo motoriko, težave pri drži pisal, pribora in pri uporabi škarij. Po predmetih je pretežno posegal z desno roko, leva je bila manj mobilna in zakrčena. Prav tako je bila prisotna slabša kontrola trupa. Odvisen je bil od sedenja na invalidskem vozičku, za varno gibanje na tleh je imel na voljo terapevtsko blazino. V vseh dnevnih opravilih je bil odvisen od fizične pomoči spremljevalke. Pri tej starosti deček še ni zmozel kontrolirati izločanja.

Zastavljeni operativni cilji:

- pridobivanje in ohranjanje preprostih gibalnih vzorcev (spodbujanje plazenja; samostojno dvigovanje iz ležečega v sedeč položaj; igre z žogo; poigravanje z balonom),
- vzpostavljanje boljšega nadzora trupa,
- pridobivanje čutno-gibalnih izkušenj,
- trening vizualno-motorične koordinacije (risanje/čečkanje po različnih površinah - balon, folija, mivka, koledarji in z debelejšimi pisali; povezovanje dveh enakih sličic; reševanje preprostih labirintov po veliki površini),
- trening koordinacije roka-roka in oko-roka (spodbujanje aktivne uporabe leve roke),
- aktivno spoznavanje različnih materialov in pripomočkov za razvijanje fine motorike in urjenje moči rok in prstov. (Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke, 2006, str. 30, 31)

Matematika – dečku je povzročalo težave razumevanje številčnih predstav; usvojil je izraze za števila, pri konkretnem preštevanju predmetov pa je zaradi težjega usmerjanja in vzdrževanja pogleda le-te večkrat izpustil oz. preštel dvakrat.

Zastavljeni operativni cilji:

- doživljanje matematike kot prijetne izkušnje (razumevanje številčnih predstav do 6 in ustrezno prirejanje; oblikovanje prijateljstva in sodelovanje pri družabnih igrah z drugimi - k igri povabi različne prijatelje)

Poleg zgoraj naštetih ciljev, h katerim stremimo vsi strokovni delavci, dečku v vrtcu omogočamo tudi naslednje prilagoditve in pripomočke:

- terapevtsko blazino, valj;
- aktivni voziček na ročni pogon;
- prilagojeno mizo z izrezom v skupini in pri individualnih obravnavah v kabinetu (izdelal nam jo je hišnik);
- stojalo z naklonom, ki približa slikovno gradivo očem in s tem omogoča/stimulira zravnavo trupla;
- debelejša pisala, prilagojene škarje;
- spremljevalko, ki izvaja naloge, vezane na pomoč dečku pri gibanju, osnovnih življenjskih aktivnostih in vzgojnem delu (spremljevalka nudi dečku fizično pomoč pri prihodu in odhodu iz vrtca, ga namešča na voziček, dviguje, prelaga, poseda; nudi pomoč pri uporabi raznih pripomočkov, pri

osebni higieni, slačenju, oblačenju, obuvanju, pri izločanju in odvajanju, hranjenju; se udeležuje individualnih obravnav in z njim utrjuje pridobljene spretnosti v skupini);

- prostorske prilagoditve so zahtevale varen dostop do vrta in iz njega brez arhitektonskih ovir; v igralnici, hodniku, garderobi in ostalih prostorih smo odstranili ovire za njegovo lažjo in nemoteno mobilnost;

- prilagoditve časa (dečku omogočamo več časa za dokončanje določene aktivnosti; dejavnosti načrtujemo tako, da jih lahko konča po delih; ima možnost izbire med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njegove interese, želje, sposobnosti, počutje);

- prilagoditve izvajanja področij dejavnosti (strokovne delavke smo pri dejavnostih in igri pozorne na dečkovo kontrolo trupa, pravilno držo in kontrolo glave; organiziramo okolje, ki je varno, udobno, ustrezno osvetljeno in opremljeno – igrače na dosegu rok; upoštevamo njegove interese, sposobnosti, ki jih ima bolj razvite ter njegovo zmožnost aktivnega sodelovanja);

- prilagoditve dnevnih aktivnosti: hranjenje (uporablja manjšo žlico), WC (dovolj prostora v sanitarijah za večjo previjalno mizo/prilagojeno straniščno školjko in oprijemalo).

Ocena funkcioniranja dečka pri starosti 6 let in 3 mesece (po letu in pol skupnega sodelovanja na individualnih obravnavah):

Z dečkom se srečujeva dve uri na teden v igralnici ali izven nje glede na dejavnosti in otrokovo počutje. Obravnave so namenjene krepitvi šibkih področij: fine in grobe motorike, vidno- motorične koordinacije, vidnemu zaznavanju in natančnemu opazovanju, usvajanju številčnih predstav do 6, vajah za delovni spomin in spodbujanju stabilne drže telesa in večji mobilnosti leve roke.

Deček je v tem času na govornem, spoznavno-zaznavnem in kognitivnem področju razvil spretnosti in veščine kot vsi njegovi sovrstniki. Z njimi je razvil prijateljske odnose, radi ga sprejmejo v igro, saj je družaben in prilagodljiv.

Opazam, da so dečkovi prsti desne roke postali bolj spretni, spretnost leve roke pa je še zmanjšana, pri spontani igri jo še vedno drži v pesti. Po predmetih in v različnih aktivnostih že zmore uporabljati obe roki, vendar ga je še treba spodbujati k soročnosti. Pri aktivnostih za urjenje moči rok in prstov se hitro utruji, saj nima ustrezne moči v prstih, zato mu npr. modeliranje s plastelinom in rokovanje s škarjami še povzroča težave. Z rednimi vajami je razvil pincetni prijem in postal uspešen pri vstavljanju, vtikanju in natikanju. Sedaj že zmore samostojno sestaviti enostavno sestavljanko iz 6 delov in zgraditi višji stolp po vnaprej določenem zaporedju duplo kock. Pri grafomotoričnih dejavnostih uporablja desno roko – posnema krožno čečkanje in ravne črte in ob tem uporablja debelejša pisala. Gibi prstov so pri potegovanju linij še okorni, ne tekoči, saj težje usmerja in vzdržuje pozornost za dalj časa. Šibko področje zaradi gibalne oviranosti še vedno ostaja motorika. Najraje rešuje naloge s področja jezika, to je tudi njegovo močno področje. Ima bogat besedni zaklad in bujno domišljijo, prav tako je dobro splošno poučen. Izraža velik interes za knjige, zgodbe, izštevance, rime.

Na obravnavah krepiva tudi socialno področje – zato na obravnave lahko povabi prijatelje. Ob igri z njimi je bil in še vedno je veliko bolj motiviran za sodelovalno učenje in razvijanje gibalnih spretnosti. Ob igri z njimi je tudi utrdil razumevanje številčnih predstav do 6 in natančno preštevanje, prirejanje. Sedaj že zmore globalno prepoznati število pik na igralni kocki in se ustrezno premikati po igralnem polju. V tem času je ob spodbudi družine in spremljevalke osvojil toaletni trening.

Deček na obravnave rad prihaja, dobro sodeluje, se pusti voditi in sprejema vse ponujene dejavnosti. Še vedno prilagam metode in oblike dela, upoštevam njegovo počutje (večkrat je zaradi predhodnih obravnav v ZD utrujen) in želje. Prav tako spodbujam izkustveno učenje s spodbudami, pohvalami in omogočanjem doseganja uspehov. Pri izvajanju aktivnosti še vedno potrebuje več časa za izvedbo ter preplet težjih nalog z lažjimi.

Zaključek

Kadar je gibalno oviran otrok vključen v vrtec, je naloga vseh zaposlenih, predvsem pa tistih, ki delamo z njim neposredno, da mu ustvarimo takšne pogoje, v katerih se bo počutil varnega, kjer bo lahko razvil svoje potenciale, v katerih se bo njegov habitacijski proces razvijal skozi igro in kjer bo lahko izražal ter spoznaval svoja čustva in si pridobil čim več socialnih izkušenj. Vključenost otroka s posebnimi potrebami v skupino lahko pozitivno vpliva na kakovost odnosov v skupini, prinese več strpnosti, sprejemanje drugačnosti, prilagajanje drugim, upoštevanje drugih.

Menim, da smo z integracijo dečka v redni oddelek in s prilagoditvami ustvarili okoliščine, kjer lahko napreduje po svojih zmožnostih.

Literatura

Bregant, T. in Jones, D. (2020). Gibalna oviranost – značilnosti in posebnosti. V: D. Rutar (ur.), Gibalno ovirani otrok gre v šolo: priročnik za učitelje. Kamnik: CIRIUS Kamnik.

Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke. (2006). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_prilag_program.pdf

KOMPARATIVNA ANALIZA PSIHOFIZIČKOG RAZVOJA UČENIKA SA POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU, RANE ŽIVOTNE DOBI KROZ INTEGRACIJU I INKLUZIJU UČENIKA PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: Uključivanjem djece sa poteškoćama u razvoju, u redovne škole ostvaruje se jedno od temeljnih prava djece – pravo na obrazovanje. Pravo svakog djeteta je da bude uključen u redovne odgojno-obrazovne programe u kojima će se zajedno sa svojim vršnjacima razvijati na način primjeren njegovim mogućnostima, potrebama i interesima. Integracija u odgojnom smislu označava organizaciju zajedničkog odgoja i obrazovanja za svu djecu, ali inkluzija nadilazi pojam integracije, a kontrira samom pojmu segregacije kao nekadašnjoj jedinjoj opciji obrazovanja djece s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju. Element koji je najvažniji u inkluzivnom odgoju je prvenstveno zadovoljavanje osnovnih ljudskih prava, zatim jačanje vlastitog samopouzdanja pojedinca, razvoj cjelokupnog socijalno-emocionalnog i psihofizičkog razvoja učenika uključenih u redovni nastavni proces.

Ključne riječi: Ljudska prava, poteškoće u razvoju, integracija, inkluzija, obrazovanje, psihofizički razvoj

COMPARATIVE ANALYSIS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES, EARLY LIFE THROUGH INTEGRATION AND INCLUSION OF PRESCHOOL STUDENTS

Abstract: By including children with disabilities in regular schools, one of the fundamental rights of children is realized - the right to education. Every child has the right to be included in regular educational programs in which he or she will develop together with his or her peers in a manner appropriate to his or her abilities, needs and interests. Integration in the sense of education means the organization of joint education for all children, but inclusion goes beyond the concept of integration, and contradicts the very concept of segregation as the former only option for educating children with special needs and disabilities. The most important element in inclusive education is primarily the satisfaction of basic human rights, then strengthening the individual's self-confidence, development of the overall socio-emotional and psychophysical development of students involved in the regular teaching process.

Keywords: Human rights, developmental difficulties, integration, inclusion, education, psychophysical development

„Nemojte misliti da mala grupa ne može promijeniti svijet,
Suprotno tome,
To je jedini način da se svijet promijeni.“
Margaret Mead

Uvod

U cilju poboljšanja kvalitete obrazovanja za djecu sa poteškoćama u razvoju, UNICEF Bosne i Hercegovine i Ministarstvo obrazovanja promovisali su pedagoške pristupe nastavnicima da primjenjuju pristup podučavanja inkluzivnog obrazovanja za djecu koji su pripremljeni za svu djecu, uključujući i djecu sa smetnjama u razvoju. Konvencija o pravima djeteta ima 54 člana. “Član 23. Konvencije o pravima djeteta deklarira pravo djece sa smanjenim sposobnostima na pun i solidan život, u uslovima koji promoviraju samopouzdanje i osiguravaju njihovo aktivno sudjelovanje u životu zajednice. Zatim, osigurava pravo na posebnu njegu, obrazovanje, zdravstvenu zaštitu, obuku, rehabilitaciju, pripremu za posao i rekreaciju; i to na način koji će doprinijeti da dijete postigne najveću moguću društvenu integraciju i individualni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni razvoj”. Djeca su glavni akteri svoje socijalizacije jer vlastitim djelovanjem razvijaju mrežu interakcija, a time utiču i na ponašanja. Nadalje, autori ističu da djeca s teškoćama u razvoju imaju potrebu za pripadanjem te se inkluzijom u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama zadovoljava ta potreba, ali i kroz različite interakcije sa svojim vršnjacima razvijaju socijalne vještine.

Djeca s poteškoćama u razvoju

Zakon o predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju pod odgojno-obrazovne djelatnike navodi odgajatelje/učitelje, stručne suradnike: pedagog, psiholog, logoped, defektolog i asistent u nastavi. Djeca s poteškoćama u razvoju imaju slične teškoće, neovisno o kulturi kojoj pripadaju ili kojim jezikom govore. Svako dijete s poteškoćom u razvoju je posebno. Iako djeca mogu imati istu teškoću, individualiziran način rada i pristup učeniku je neophodan, obzirom da su sva djeca različita. Ukoliko se u odgojnu skupinu uključi jedno dijete s težim poteškoćama u razvoju, državni pedagoški standard propisuje uz matičnog odgajatelja/učitelja i jednu stručnu osobu koja će biti u neposrednom radu s djetetom (asistent u nastavi). Djeca s poteškoćama u razvoju trebaju ista znanja i vještine koja trebaju i druga djeca u odgojnoj skupini. Odgajatelj/učitelj treba znati i moći kreirati poticajnu okolinu koja će proizvesti kvalitetnu radnu disciplinu i atmosferu u okruženju. Poticanje razvoja, odgoja i učenja sve djece u skupini osnovni je cilj inkluzije. Kada se djeca s poteškoćama u razvoju uključe u odgojno-obrazovne inkluzivne programe zajedno s njihovim vršnjacima urednog razvoja, tada ona ostvaruju gotovo jednake mogućnosti u razvoju osobnih spoznaja, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti. Sve to im uveliko pomaže u razvoju socijalnih vještina općenito i razvoju odnosa s drugim pojedincima u njihovom okruženju.

Za uključivanje djece u redovnu nastavu potrebno je izvršiti opservacije za koje je zadužen stručno osposobljen tim. Opservacija je metoda posmatranja, u ovom slučaju učenika s poteškoćama za vrijeme rada na nastavi, za vrijeme odmora, slobodnih aktivnosti i igre učenika. Cilj opservacije je što bolje upoznati učenika sa smetnjama u razvoju kroz prepoznavanje njegovih potencijala, sposobnosti i ograničenja kako bi se postigla i njena svrha, a to je izrada primjerenog plana i programa rada za učenikov odgojno-obrazovni napredak.

Svi navedeni elementi i subjekti uključeni u rad sa učenicom zahvaćenim inkluzivnom nastavom, svakodnevno učestvuju u radu (planiranja, pripremanja, opserviranja, vrednovanja, evaluiranja i onog najvažnijeg, a to je pomoći) učenika za što brži i veći napredak u svakom smislu njegovog rasta, razvoja i cjelokupnog napredovanja.

Integracija

Integracija često znači da sredina pokušava prilagoditi dijete nekom "prosjeku" da bi se lakše uključilo u redovni sistem obrazovanja.

„Integracija djece s teškoćama u razvoju je proces, cilj i organizacijski sustav koji podrazumijeva kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za razvoj i poboljšanje socijalnog statusa djece s teškoćama u razvoju, te je usmjeren na širu socijalnu integraciju, odnosno na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama (Radetić-Paić, 2013:12)“,

Socijalna integracija djece s poteškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipične djece uključene u redovni nastavni proces, daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razvijaju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge, međusobno se razumiju i uvažavaju.

Inkluzija

„Inkluzivna škola je mjesto gdje svako pripada, svako je prihvaćen, podržava i biva podržavan od strane svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice, kako bi se izašlo u susret njegovim obrazovnim potrebama“ - (Stainback i Stainback, 1990). „Biti punopravni član jednog razreda odgovarajućeg godišta u svojoj lokalnoj školi znači obrađivati iste lekcije kao i drugi učenici i nedostajati im kada niste tamo, a uz to imati prijatelje koji će provoditi neko vrijeme s vama i izvan škole.“ - (Hall, 1996). Inkluzivne grupe su pogodne za sve - i djecu s poteškoćama u razvoju i tipičnu djecu uključenu u redovni nastavni proces. Za djecu s poteškoćama u razvoju biti član grupe vršnjaka je vrlo važno, jer im njihovi prijatelji predstavljaju model za komuniciranje, za razvojno-primjereno ponašanje i asistent na čiju pomoć se oslanja. U pristupu i načinu rada inkluzije najbitniju ulogu ima roditelj učenika, koji će svojim uočavanjem i djelovanjem biti prvi učitelj djetetu, ali i prva osoba koja je promatrala dijete i skupila podatke i bitne informacije. Roditelj se uključuje u stručni tim i svojim djelovanjem olakšava proces napredovanja svog djeteta.

Rad sa djecom

Integracijski pristup obrazovanja učenika je od velike važnosti za cijelo društvo. Pozitivan primjer rada sa učenicima kroz inkluziju jeste da se međusobno pomažemo, uvažavamo i upotpunosti eliminišemo bilo koji vid diskriminacije. Što se tiče uticaja na učenika s poteškoćama u razvoju, također je od velike važnosti jer se osjeća pripadajućim članom zajednice a samim tim teži ka jednakosti sa ostalima, što mu pomaže kod bržeg psihofizičkog razvoja. Učenik pokušava napraviti na času isto kao njegov drug pored kojeg sjedi, trudi se da kopira njegov rad i postigne brži napredak. Mnogi autori ističu kako inkluzija nije samo pozitivna za djecu s poteškoćama, već pozitivno djeluje na djecu tipičnog razvoja. Inkluzijom i tipična djeca razvijaju razumijevanje za druge, razvijaju empatiju, sposobnosti prihvatanja, pomoći i poštovanja. Postaju osjetljiviji i svjesniji potreba drugih i bolje razumiju različitosti. Djeca spoznaju da svaki pojedinac može i mora prevladati svoje probleme i da to ne umanjuje vrijednost pojedinca te da svi jednako mogu postići uspjeh. Kada mnogo različite djece zajedno raste, uči i razvija se tada se ona međusobno upoznaju, prihvataju jedni druge, a to sve na kraju dovodi do kvalitetnijeg razvoja društva i društvene zajednice.

Rast i razvoj u inkluzivnim grupama omogućuje djeci da postanu kompetentniji. Kada odrastu tada mogu u društvu s drugim ljudima, izmjenjivati svoje sposobnosti i znanja. Također, postaju neovisni ljudi koji su sposobni za rad.

Inkluzija od rane vrtićke dobi

Komparativnom analizom kroz rad sa djecom, uočena je bitnost prihvatanja djeteta s poteškoćama u razvoju od njegovog rođenja, kako od strane članova porodice tako i od okoline u koju dijete dolazi i u kojoj odrasta. To podrazumjeva da od samog početka treba raditi s djetetom na njegovom poboljšanju. Učenik kod kojeg je porodica od samog početka prihvatila njegovo stanje i počela se ponašati skladno tome, te usmjeravati dijete i voditi računa o njegovom zdravlju, postigli su izvanredne rezultate do njegove 10.godine života. Konsultacijom s ljekarima, upisom u specijalnu ustanovu učenik se pripremio za predškolski i školski razvoj. Cjelokupni razvoj djeteta, usvajanje znanja i vještina išao je sporije nego kod tipične djece, ali to ne znači da se treba demotivirati i odusati. Roditelji su jednako odgajali svoje dvoje djece, dječaka iz spektra autizma nisu odvajali od djevojčice, i jedanko su se odnosili prema njima, bez povlađivanja i popuštavanja ili tolerisanja bilo čega, zbog toga što je dječak „drugačiji“. Naprotiv, roditelji su poduzimali sve aktivnosti i skupa smo postigli zavidne rezultate. Dječak danas ima 14 godina i prati gradivo redovne nastave, bez pripremanja i prilagođavanja bilo čega njegovom stanju i kategorizaciji. Neki nastavnici i ne uočavaju razliku između njega i drugih đaka. Možemo zaključiti da ono što želimo i postavimo kao vlastiti cilj možemo i uspjjeti realizovati, kao što je slučaj u ovom primjeru. Roditelji su silno željeli da je njihov dječak jednak sa drugom djecom i uspjeli su.

Ovim primjerom želim naglasiti da je od velike važnosti, prvenstveno porodica, koja kao prvi dječiji učitelj treba da prihvati stanje djeteta i poduzme sve adekvatne mjere i pomoć koja mu je potrebna. S druge strane, kroz praksu susrećemo se sa učenikom koji nije bio obuhvaćen programima rada, niti opservacijama prije dolaska u školu. Nažalost, rezultati su loši. Prvu godinu dana sa učenikom se radilo samo na socijalizaciji, jer dijete se prvi put susreće sa većom skupinom vršnjaka i to mu dodatno izaziva nervozu i agresiju. Nakon godinu dana uspio je shvatiti da se na času sjedi i da svi učenici u razredu jednako učestvuju u radu te da nema niko povlastice i da se ne udovoljava svim njegovima prohtjevima na što je već naviknut.

Poslije toga, zadatak je bio da učenik nauči pravilno držati olovku i služiti se njom, kao i makazama. Na slikama možemo vidjeti razliku u trajanju od godinu dana. Zbog nepravilnog držanja olovke, učenik je teže mogao raditi i grafomotoričke vježbe, te bilo koje druge zadatke, pisanja, crtanja, precrtavanja i drugih aktivnosti.

Učenik je na početku svog rada u inkluzivnoj grupi sve oblike bojio samo jednom bojom, prelazio je preko linija i radio bi samo zato što se to od njega očekuje. Sada, uočavamo razliku u bojenju u razmaku od pola godine, početkom septembra učenik je na komandu bojom, nepotpuno bojio oblike, ali nije prelazio linije, dok sada već dolazi do upotpunjavanja oblika bojom. Sljedeći korak je više boja na složenijem obliku, kao i realistično bojenje.

Kod učenika se nije mogao ispraviti način sjedenja i ovaj koji vidimo na slici je njemu najprirodniji. Isto je i sa držanjem makaza, kada bismo pokušali raditi na pravilnom držanju makaza, učenik bi postao nervozan i ubrzo, ljutito odustajao od rada. Zbog toga, odlučujem se prihvatiti njegov način

rezanja, te polako dobijamo izrezane komade, ali vodeći se ravnim linijama. Sljedeći korak nam je da nauči rezanje po krivoj liniji.

Zaključak

Napredovanjem društva, napreduje i način školovanja djece. Nekada je bilo nezamislivo da dijete s poteškoćama u razvoju pohađa redovnu nastavu, ali danas je obrnuto. Ono što se zaista ispostavilo pozitivnim jeste, da inkluzija otklanja različitosti, a donosi nam prihvatanja, pomoć i uvažavanja. Kada imamo učenika s poteškoćama u razvoju, cijeli razred je uključen u rad i učenje. Učenici postaju svjesni da smo svi različiti i da svi različito napredujemo, da smo tu jer tek učimo i upoznajemo život oko sebe, da ne postoji niko ko ne griješi i da nije sramotno kada nešto ne znamo, jer tu smo da skupa naučimo, rastemo, mijenjamo se i pravilno razvijamo. Također, zaključujemo da se može postići onoliko koliko sebi postavimo za cilj i koliko zaista želimo, nadalje i koliko smo svi uključeni u pomoć djetetu gdje se prvenstveno polazi od porodice. U ovom primjeru komparacije podrške i pomoći porodice prije vrtićke dobi i drugog primjera gdje to izostaje, vidimo veliku razliku u cjelokupnom razvoju djeteta. Svako dijete želi da radi, napreduje i osjeća se bitnim i punopravnim članom svoje zajednice. Također, anketnom analizom o inkluziji i bitnosti ranog prepoznavanja i uključivanja djeteta u socijalne grupe kolegice su se složile da je najbitnije krenuti u rad s djetetom od prvih njegovih dana, kao i s tipičnim djetetom, s tim što za djecu s poteškoćama u razvoju treba mnogo više angažmana i upornosti, ali kao što vidimo napredak je vidan. Još samo želim naglasiti, da je jako bitno, prema djeci s poteškoćama u razvoju odnositi se jednako kao i prema tipičnoj djeci, te ne biti popustljiv prema njima, zbog njihovog stanja. Tim popuštanjem otežavamo njegov napredak i razvoj, učenik treba da prihvati težinu rada kao i sva druga djeca u grupi, te što više težiti ka uključivanju u redovne nastavne programe.

Literatura

- Amira B. (2009.): Inkluzivna kultura, praksa i didaktičko-metodički postupci u radu sa djecom sa posebnim potrebama. Članak.Sarajevo
- Duga (2006.): Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. Društvo ujedinjenih građanskih akcija. Sarajevo www.unicef.org/bih
- Ružica D. (2018.): Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtićke programe. Petrinja
- Zajednica sportskih udruga grada Rijeke (2015.): Inkluzija kroz sport priručnik za odgojno-obrazovno osoblje u nižim razredima osnovne škole. „Riječki sportski savez“, Centar za inkluziju i podršku u zajednic, IPAK Inštitut za simbolno analizo in razvoj informacijskih tehnologij. Rijeka
- Ellen D. I Kay S. (2003.): Kurikulum za inkluziju razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Udruga roditelja Korak po korak. Prevela: Majda T. Zagreb

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE IZ UGLA VASPITAČA

Usaglašavanje zakonodavne regulative i teorijsko-praktičnih koncepata obrazovanja sa međunarodnim konvencijama iz oblasti ljudskih i dečijih prava u Republici Srbiji je već krajem osamdesetih godina prošlog veka iniciralo sveobuhvatnu reformu vaspitno-obrazovnog sistema. Republika Srbija je prihvatila i ratifikovala Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima deteta koja jasno izražava potrebu da se obezbede jednaki uslovi u vaspitanju i obrazovanju za svu decu. Obrazovna politika se usmerava prema principima inkluzije, tako da inkluzivno obrazovanje novim Zakonom iz oblasti vaspitanja i obrazovanja dobija i zvanični legitimitet. Takav koncept zahtevao je promenu vrednosnih stavova svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu i uvažavanje različitosti i potreba sve dece, a posebno dece sa smetnjama u razvoju. Procena stavova i faktori koji na njih utiču značajan su pokazatelj obima i vrste podrške koja je potrebna vaspitačima u procesu reorganizacije vaspitno obrazovnog procesa po načelima inkluzivne politike i prakse što je i bio cilj ovog istraživanja. Uzorak istraživanja je činilo 96 ispitanika iz predškolskih ustanova sa teritorije Republike Srbije. Strukturu uzorka činili su vaspitači oba pola, sa radnim stažom od jedne do više od 15 godina. Za potrebe istraživanja dizajnirana je skala procene Likertovog tipa koja je sadržala 20 tvrdnji klasifikovanih u dve grupe. Stepenn slaganja sa tvrdnjama kretao se u rasponu od 1 do 5. Prvi deo skale sadržao je tvrdnje koje su se odnosile na iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, dok se drugi deo odnosio na barijere u implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Dobijeni rezultati su pokazali da ispitanici imaju uglavnom pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, dok je u odnosu na barijere najveći broj ispitanika naveo nedovoljne kompetencije, još uvek nedovoljnu opremljenost ustanova asistivnom tehnologijom i postojanje arhitektonskih barijera. U zaključku, ispitanici su mišljenja da je neophodna intenzivnija saradnja sa roditeljima dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju, sa stručnjacima iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije, kao i proširivanje kompetencija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: deca sa smetnjama u razvoju, inkluzivno obrazovanje, predškolska ustanova, vaspitač

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE EDUCATOR'S POINT OF VIEW

The harmonization of legislation and theoretical and practical concepts of education with international conventions in the field of human and child rights in the Republic of Serbia initiated, at the end of the 1980s, a comprehensive reform of the education system. The Republic of Serbia has accepted and ratified the United Nations Convention on the Rights of the Child, which clearly expresses the need to ensure equal conditions in education for all children. Educational policy is being directed according the principles of inclusion, so that inclusive education with the new Law in the field of education also becomes officially legitimate. Such a concept required a change in the values of all participants in the educational process and respect for the diversity and needs of all children and participants, especially of children with disabilities. Assessment of attitudes and factors that affect them are an important indicator of the scope and type of support needed by educators in the process of reorganizing the educational process according to the principles of inclusive policy and practice, which was the goal of this research. The sample of research consisted of ---- educators from preschool institutions from the territory of the Republic of Serbia. For the purposes of the research, a Likert-type assessment scale was designed, which contained 20 claims classified into two groups. The degree of agreement with the claims ranged from 1 to 5. The results showed that educators accept inclusion as an opportunity to exercise the rights of children with disabilities to upbringing and education.

Key words: children with disabilities, inclusive education, pre-school institution, pre-school teacher

GRAĐENJE MREŽE PODRŠKE

Sažetak: U radu će biti prezentovani primeri iz prakse koji su proistekli iz građenja kulture predškolske ustanove godinama unazad, bazirane na inkluzivnim i demokratskim vrednostima gde je svako dete dobrodošlo. Pitanja tranzicije dece iz porodice u vrtić i iz vrtića u školu, saradnje sa lokalnom zajednicom, podrška porodicama dece sa smetnjama u razvoju i iz osetljivih grupa, senzibilisanje vaspitnog kadra, biće prikazani kroz navođenje nekoliko tipičnih primera koje smo imali u praksi i koji prezentuju ciljano. Kako smo učili fleksibilan pristup od dece i sa decom koja imaju smetnje i kojima treba dodatna podrška, kako smo izlazili izvan okvira i menjali dotadašnje čvrste strukture organizacije, iznalazili nove forme organizacije, doedukovali se i pružali podršku roditeljima dece sa smetnjama i iz osetljivih grupa - deo je teme koju želimo predstaviti i time ukazati na važnost potrebe za promenom, analizom i istraživanjem naše prakse. Promene koje smo uvodili u ovu oblast rada proizašle su iz različitih iskustava, jer svako dete je jedna nova i drugačija priča i poziv za promišljanje prakse. Kako smo slavili naše male pobede i delili ih sa okruženjem i time pripremali okruženje na nove zajedničke spona i deljenje odgovornosti, kako smo gradili mrežu podrške oko deteta, porodice, ali i oko vrtića, teme su kojima se rado vraćamo i delimo sa drugima. Predškolska ustanova je bila uključena, u poslednjoj deceniji, u veliki broj projekata i aktivnosti u profesionalnoj zajednici učenja, pa i nagrađivana, u oblasti rada o kojoj ovde govorimo, te se smatramo kompetentnima govoriti o temi sa pozicije primera dobre prakse. Ključne reči: promena, praksa, umrežavanje, podrška, vrednosti

BUILDING A SUPPORT NETWORK

Abstract: The paper will present examples from practice that have emerged from building the culture of the preschool institution over the years, based on inclusive and democratic values where every child is welcome. Issues of transition of children from family to kindergarten and kindergarten to school, cooperation with the local community, support to families of children with disabilities and vulnerable groups, sensitization of educational staff, will be presented by citing several typical examples we had in practice and presenting targeted. How we learned a flexible approach from children and children with disabilities and who need additional support, how we went beyond and changed the existing solid structures of the organization, found new forms of organization, educated and supported parents of children with disabilities and vulnerable groups - it is part of the topic we want to present and thus point out the importance of the need to change, analyze and research our practice. The changes we have introduced in this area of work have come from different experiences, because each child is a new and different story and a call to think about practice. As we celebrated our small victories and shared them with the environment and thus prepared the environment for new common bonds and sharing responsibilities, as we built a support network around the child, family, but also around kindergarten, these are topics we gladly return and share with others. In the last decade, the preschool institution has been involved in a large number of projects and activities in the professional learning community, and even awarded, in the field of work we are talking about here, and we consider ourselves competent to speak on the topic from the position of good practice.

Keywords: change, practice, networking, support, value

SARADNJA VRTIĆA I PORODICE DETETA ATIPIČNOG RAZVOJA: ZNAČAJ SENZITIVNOSTI STRUČNJAKA ZA POTREBE RODITELJA

Sažetak: Roditeljstvo uobičajeno nameće niz specifičnih psiholoških zahteva, pokreće razne strepnje i dileme, donosi velike promene i podrazumeva krupna prilagođavanja. Rođenje deteta atipičnog razvoja ove procese intenzivira na naročito stresogen način, pri čemu je posebno zahtevan period koji sledi u toku i neposredno nakon saznavanja dijagnoze. U većini slučajeva, ovaj period se poklapa i sa uključivanjem deteta u predškolsku ustanovu. Stručnjaci angažovani u jaslicama i vrtićima često su među prvim porodičnim resursima i, u situaciji zdravstvenih i razvojnih izazova, na svakodnevnom nivou sa porodicom prorađuju pojedinosti vezane za funkcionisanje deteta i optimalne načine brige, stimulacije i učešća u vršnjačkoj grupi. Roditelji dece atipičnog razvoja predstavljaju naročito osetljivu i često marginalizovanu grupu, uskraćeni su za niz sistemskih rešenja nužnih za olakšavanje njihove svakodnevnice, usled čega učestalo dolazi do izazova u komunikaciji i saradnji i niza prepreka za njihovo zadovoljavajuće učešće u radu vaspitno-obrazovne ustanove. Na kvalitetu odnosa stručnjak – roditelj temelji se građenje dobrobiti deteta u vrtiću, kao i doživljaj stručnjaka o sopstvenim kompetencijama i uspehu u radu. Edukacija i osnaživanje stručnjaka da razumeju perspektivu i emocije roditelja u ovom periodu zbog toga je važna karika podrške svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa. U ovom radu biće prikazani izazovi roditeljstva u porodicama dece atipičnog razvoja, sa akcentom na psihološka istraživanja roditeljskog odnosa prema dijagnozi deteta i smernice za rad u ranom obrazovanju koje iz njih slede.

Ključne reči: predškolska ustanova, atipičan razvoj, vrtić, rano obrazovanje

PRESCHOOL INSTITUTIONS AND FAMILIES OF ATYPICALLY DEVELOPING CHILDREN: THE IMPORTANCE OF SENSITIVITY TO- WARDS PARENTAL NEEDS

Abstract: Parenthood imposes a number of specific psychological requirements, raises various fears and dilemmas, brings great changes and implies major adjustments. The birth of a child with atypical development intensifies these processes in a stressful way, with a particularly demanding period during and immediately after learning the diagnosis. In most cases, this period coincides with the inclusion of the child in the preschool institution. Professionals engaged in nurseries and kindergartens are often among the first resources for families and, in a situation of health and development challenges, it is them who work with the family on a daily basis, understanding the child's functioning and defining optimal ways of caring, stimulating and participating in peer groups. Parents of atypically developing children are a particularly sensitive and often marginalized group, deprived of a number of necessary systemic solutions, which often leads to challenges in communication and cooperation and a number of obstacles to their satisfactory participation in the educational institution. The quality of the professional-parent relationship is fundamental for building the well-being of the child in kindergarten, as well as the professional's experience of their own competencies and success in work. Educating professionals about the perspective and emotions of parents provides support to all actors in the educational process. This paper will present the challenges of parenthood in families of atypical children, with an emphasis on psychological research of parental attitudes towards the child's diagnosis, and guidelines for work in early education that can be drawn from them.

Key words: preschool, atypical development, kindergarten, early education

PUT PREMA PRIHVAĆANJU RAZLIČITOSTI

Sažetak: Istraživanja o predškolskom odgoju i obrazovanju ukazuju na značaj odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu kao jednog od ključnih elemenata za osiguranje boljih preduvjeta za kasniji kvalitetniji razvoj. Djeca s posebnim potrebama najosjetljivija su i najugroženija populacija djece rane i predškolske dobi. U Dječjem vrtiću Požega postoji duga praksa integracije djece s različitim poteškoćama u skupine redovnog programa kao i skupinu posebnog Montessori programa. Uslijed upita roditelja djece s izraženim teškoćama u razvoju za uključivanjem u vrtićki program te razmatranjem teškoća djece i mogućnosti zadovoljenja njihovih potreba unutar vrtića, javila se potreba osnivanja posebne odgojno - obrazovne skupine za djecu s težim poteškoćama u razvoju, a koja je u vrtiću ustrojena u siječnju 2020. godine. Omogućiti svakom djetetu jednake razvojne prilike i aktivno sudjelovanje s ostalom djecom, nastojimo stvoriti okruženje koje se temelji na toleranciji, uvažavanju i poštivanju sve djece i njihovih specifičnosti. Svjesni važnosti stalnog usavršavanja rada, kontinuirano radimo na promišljanju novih postupaka za poboljšanje uvjeta u vrtiću te unapređenja znanja radnika vrtića.

Ključne riječi: vrtić, djeca s teškoćama u razvoju, Montessori, inkluzija, posebna skupina

THE ROAD TO ACCEPTANCE OF DIVERSITY

Abstract: Research on preschool education indicates the importance of education in early childhood as one of the key elements for providing better preconditions for later quality development. Children with special needs are the most vulnerable and vulnerable population of early and preschool children. At the Požega Kindergarten, there is a long practice of integrating children with various disabilities into regular program groups as well as the special Montessori program group. Due to the inquiry of parents of children with severe disabilities to be included in the kindergarten program and to consider the difficulties of children and the possibility of meeting their needs within the kindergarten, there was a need to establish a special educational group for children with severe disabilities. January 2020. To enable every child equal developmental opportunities and active participation with other children, we strive to create an environment based on tolerance, respect and esteem for all children and their specifics. Aware of the importance of continuous improvement of work, we are continuously working on thinking of new procedures for improving the conditions in the kindergarten and improving the knowledge of kindergarten workers.

Key words: kindergarten, children with disabilities, Montessori, inclusion, special group

Uvod

U dječjem vrtiću Požega postoji duga praksa integracije djece s različitim posebnim potrebama. Kako su se tradicionalna shvaćanja procesa integracije mijenjala u svijetu i Hrvatskoj, te dolazilo do novih spoznaja u tom području, tako je i praksa integracije mijenjana i usavršavana u našem vrtiću. Prekretnicom se može smatrati 2003.godina kada je osnovana Montessori odgojno – obrazovna skupina. Uz stručnu podršku tada zaposlenog stručnog suradnika defektologa – logopeda te dostupnošću vrtićkog programa koji je smatran kao primjereniji djeci s teškoćama u razvoju, integracija djece je intenzivirana i djeci sa različitim teškoćama, uključujući i djecu sa izraženijim poteškoćama, naš vrtić postao je još otvoreniji. U dječjem vrtiću Požega integraciju djece s posebnim potrebama nastojimo promatrati kao proces stvaranja nove odgojno – obrazovne ustanove koja je svojim specifičnostima i opremom prilagođena za rad s heterogenim grupama djece u smislu razvoja njihovih sposobnosti i prilika u kojima žive, odgajaju se i obrazuju, te kao proces mijenjanja svijesti i spoznaja obrazovnih radnika koji rade sa svakim djetetom podjednako uspješno. Konačni cilj integracije shvaćamo kao otvaranje jednakih mogućnosti razvoja potencijala sve djece.

Smatramo da je integracija puno više od pružanja djetetu s posebnim potrebama mogućnosti promatranja i oponašanja dobrih modela učenja te životnih interakcija s djecom koja nemaju teškoća. To je razvijanje vrtića kao kuće koja promovira jednakopravnost i razumijevanje potreba sve djece i razvijanje prakse koja odgovara različitim stilovima i dinamici učenja, različitim mogućnostima stvaralaštva i izražavanja djeteta. Takav pristup u svakodnevnim životnim situacijama i planiranim situacijama učenja, omogućuje svoj djeci, a naročito djetetu s teškoćama u razvoju, razvoj osobnih kompetencija koje mu pomažu da živi kvalitetnim životom u okolnostima koje čine odrastanje.

Pri donošenju odluke o uključivanju djeteta u predškolsku ustanovu, tim stručnjaka našeg vrtića nastoji voditi računa o primjerenosti programa djetetovim sposobnostima, potrebama i interesima. Izbor primjerenog programa je vrlo složen jer izbor neadekvatnog programa ili trajanja programa

(boravka djeteta u vrtiću) može dovesti do negativnog efekta tj. nazadovanja djeteta umjesto željenog napredovanja u razvoju. Važno je napomenuti da ovakva odluka svakako uključuje i procjenu postoji li uopće u vrtiću mogućnost osiguranja određenih uvjeta koji bi adekvatno odgovarali djetetovim potrebama i mogućnostima. Ovisno o mišljenju stručnog tima, djeca s teškoćama se u naš vrtić mogu uključiti u redovite, posebne i alternativne vrtićke programe. Danas se pri tim odlukama vodimo konceptom inkluzije, odnosno idejom da ne želimo dijete samo staviti u prostor vrtića nego mu osigurati uvjete koji su mu potrebni kako bi moglo ravnopravno učiti i sudjelovati u odgojno-obrazovnim aktivnostima i tako razviti svoje potencijale.

Nažalost, još uvijek postoje određene materijalne prepreke te vrtić nije uvijek u mogućnosti osigurati primjerene uvjete i omogućiti prihvata djeteta. Razlog tome može biti u izraženim teškoćama djeteta ili u nedostatku potrebnih uvjeta u vrtiću. Ovakve situacije obeshrabruju roditelje, ali i odgojno – obrazovne radnike koji imaju istinsku želju svakom djetetu dati mogućnost. Ipak, važno je naglasiti da se odgojno – obrazovna praksa stalno unaprjeđuje te se kontinuirano promišlja o novim načinima kako osigurati jednake mogućnosti za svu djecu.

Djeca s poteškoćama u redovnom programu

Integracija djece s poteškoćama u našem vrtiću se realizira kroz redoviti obogaćeni 10 – satni program unutar odgojnih skupina, uključujući jasličke i vrtićke skupine. Nastoji se, u najvećoj mogućoj mjeri, uključivanje uskladiti s potrebama i mogućnostima djece te potrebama njihovih roditelja. Uz koncept ravnopravnog dostojanstva odgojno – obrazovni rad sa svom djecom, a s posebnim naglaskom na djecu s posebnim potrebama, temelji se na pretpostavci da je dijete vrijednost samo po sebi, da ima pravo uživati i ostvarivati svoja prava, ostvarivati svoju osobnost i razvijati se u neovisnu, odgovornu osobu koja ima slobodu i mogućnost izbora. Djeca s lakšim utjecajnim teškoćama u razvoju u pravilu mogu bez značajnih teškoća sudjelovati u radu redovitih vrtićkih skupina. Na temelju dokumentacije, opservacije i procjene koja se obavlja, u suradnji s roditeljima za njih se donosi individualizirani odgojno-obrazovni plan (IOOP). Tim planom određuju se aktivnosti i ciljevi koje zajednički donosimo za dijete i dajemo smjernice kako prilagoditi prostor, uputu, komunikaciju, socijalnu okolinu ili vrijeme boravka na način da dijete može najbolje učiti i ostvariti svoj potencijal. Za djecu s težim teškoćama princip je isti, no unatoč promjenama koje mi kao stručnjaci možemo napraviti, često je stupanj teškoća takav da dijete u redovnoj skupini ne može ostvariti svoj puni potencijal. Uključivanje u redovne vrtićke skupine regulirano je međunarodnim dokumentima i zakonima, no vrlo važna je spremnost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Svaki odgojno-obrazovni djelatnik, pogotovo odgojitelji, imaju ključnu ulogu u provođenju odgojno-obrazovne inkluzije. Nastojimo svakog našeg djelatnika educirati, unutar i izvan ustanove, a u skladu s dostupnim materijalnim mogućnostima. Također, nastoji se osigurati podrška odgojiteljima kako se u procesu integracije ne bi osjećali „usamljeno“ i smatrali da je sva odgovornost prebačena na njih.

Montessori program

Izniman doprinos shvaćanju djeteta i odgojno-obrazovnog pristupa prema istom u povijesti reformne pedagogije pripada Marii Montessori. Svoju koncepciju odgoja Montessori je zasnovala na znanstveno utemeljenim spoznajama spontanog učenja djeteta koje mu u pripremljenom okruženju pružaju mogućnost razvoja vlastitim tempom, na način koji je njemu najprihvatljiviji. Posebnost Montessori pedagogije je uvažavanje djeteta i poštovanje dostojanstva njegove ličnosti, pripremljena okolina i aktivnosti koje razvijaju djetetove psihofizičke sposobnosti te odgojitelj kao veza između djeteta i okoline.

U dječjem vrtiću Požega u Montessori program koji se provodi u dvije mješovite skupine (jaslička i vrtićka) integrirana su djeca i s posebnim potrebama (potencijalne, prolazne i trajne posebne potrebe). Kroz dugogodišnji rad suočeni smo brojnim izazovima kojima nastojimo pristupiti interdisciplinarno, a isti se vežu uz odgojno-obrazovni rad, suradnju s roditeljima i drugim sustručnjacima.

S obzirom na koncepciju samog programa zasnovanu na znanstveno utemeljenim spoznajama spontanog učenja djeteta, te u pripremljenom okruženju koje djetetu pružaju mogućnost razvoja vlastitim tempom i uz individualni program rada za svako dijete, ostvarujemo odgojno-obrazovni rad prilagođen djetetovim potrebama i mogućnostima. Pripremljena okolina kao jedna od Montessori načela primjerena je potrebama djeteta, potiče i omogućuje razvoj svih njegovih sposobnosti na način koji je za dijete najprimjereniji. Posebnost odgojno-obrazovnog rada čini didaktički materijal koji je ujedno i sredstvo pomoću kojeg dijete može samostalno istraživati okolinu i stjecati iskustvo

svim svojim osjetilima. Uloga odgojitelja u radu s djecom ogleda se kroz njegovu sposobnost cjelovitog pristupa poučavanja djeteta na način da promatra dijete, njegove potrebe, mogućnosti i interese i pruža mu mogućnost za djelovanje. Odgojitelj je svojevrsna veza između djeteta i okoline, vodič djetetovog razvoja koji poznaje razvojne faze i u skladu s njima promišlja i djeluje, podržava ga pružajući mu ljubav, sigurnost, stabilnost i poštovanje. Djeca s posebnim potrebama uključena u Montessori program imaju priliku učiti od vršnjaka, kroz interakciju usvajati vještine na svim područjima razvoja (sukladno svojim razvojnim mogućnostima i interesima) koje mu pružaju mogućnost za razvoj samopouzdanja, pozitivne slike o sebi, dajući mu priliku za biti različit, ali jednako vrijedan.

Posebna skupina za djecu s težim teškoćama u razvoju

Uključivanje djece s većim teškoćama proces je koji se u Hrvatskoj odvija već duže vrijeme, ali u Slavoniji nije toliko zaživio kao u drugim područjima. Osnivanjem posebne skupine željelo se otvoriti vrata predškolskog odgoja i djeci s većim teškoćama. Dotadašnja praksa bila je određena željom da djeci pružimo mogućnost i ostvarimo njihova prava za ravnopravno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju, a nažalost često bi takvim načinom djeci zapravo uskratili ono najbolje za njih. Posebna skupina zamišljena je kao mjesto gdje će se na temelju kvalitetne procjene odrediti razvojna razina svakog djeteta i posebno odabranim metodama rada, sredstvima i aktivnostima raditi na pomicanju svakog djeteta na njegovoj razvojnoj ljestvici. Pretpostavka ovakve ideje je da bi djeca s izraženim teškoćama u boljoj mjeri mogla zadovoljiti vlastite potrebe u skupini koju bi vodilo educirano osoblje u primjerenom i prilagođenoj materijalnoj sredini s manjim brojem djece, nego u redovnom programu u kojem materijalni uvjeti povremeno onemogućuju potrebne individualizacije koje su djetetu uslijed njegove teškoće nužne. Skupina je od siječnja 2020.g. ustrojena u područnom objektu Cvjetna livada. Program rada posebne skupine je ustrojen kao cjeloviti razvojni program odgoja i naobrazbe djece s težim teškoćama u razvoju u dobi od 3 godine do polaska u školu te se provodi kao poludnevni u trajanju od 4 do 6 sati dnevno.

Djeca u posebnoj skupini u svakodnevnom radu kroz svoje individualne odgojno-obrazovne planove i različite likovne, glazbene, spoznajno-istraživačke, manipulativne, dramsko-scenske i tjelesne aktivnosti razvijaju svoje sposobnosti i uključuju se u igru i boravak s vršnjacima. Ono što ovu skupinu čini drugačijom jest činjenica da su prostor, pristup i komunikacija u potpunosti prilagođeni njihovim potrebama. Primjer toga je i komunikacija putem sličica koja omogućava djeci koja ne govore da putem vizualnih rasporeda prate radnje u vrtiću i da pomoću svojih komunikacijskih knjiga ostvaruju interakciju s odgojiteljima i drugom djecom. Ciljevi koji su napravljeni za svako dijete prate njegov napredak, ne uspoređujući ga pritom s drugima i daju nam mogućnost uvida da i djeca s težim teškoćama mogu napredovati i biti ravnopravni sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

Programom je predviđena kontinuirana suradnja i komunikacija s roditeljima kroz različite oblike i na više razina. Roditelji su većinom zadovoljni ostvarenom suradnjom te vide napredak i zadovoljstvo kod svoje djece čime je i ostvaren temeljni cilj uključivanja djece u skupinu: zadovoljno, sretno dijete. Imali smo i iskustva otežane komunikacije i suradnje kada roditelji, unatoč objašnjenjima i ukazivanjem na napredovanje djeteta, ne razumiju svrhu i metode rada posebne skupine. Dodatnim informiranjem, nastojimo i roditelje pridobiti na aktivno sudjelovanje kako bi i oni uvidjeli dobrobiti programa prilagođenog potrebama njihovom djetetu.

Zaključak

Iz prakse i iskustava našeg vrtića u integraciji i inkluziji djece s teškoćama u razvoju shvatili smo neke vrijedne spoznaje koje nastojimo implementirati u poboljšanje odgojno-obrazovnog rada. Shvatili smo da je od iznimne važnosti obaviti dobru procjenu djetetovih potreba i mogućnosti vrtića. Pri upisu djeteta u vrtić vodimo računa o materijalnim i socijalnim uvjetima koje vrtić može pružiti djetetu kao i o djetetovim sposobnostima i potrebama te na temelju toga odabiremo primjeren program i vrijeme uključivanja. Ovakav pristup uključuje brojne prednosti kako za dijete s teškoćama u razvoju, njegove roditelje i obitelj, tako i za drugu djecu i sam vrtić. Roditelji tada mogu biti sigurni da dijete dobiva iste mogućnosti za razvoj i napredovanje kao i ostala djeca i može realnije procijeniti djetetov razvojni potencijal u odnosu na drugu djecu. Izrazito važnim pokazalo se da osvještavanje roditeljske uloge kao „partnera vrtića“, jer je praksa jasno pokazala: kada vrtić i roditelji nisu usklađeni u svojim postupanjima – to značajno ometa djetetovo napredovanje i zadovoljstvo boravkom u vrtiću. Dobiti od integracije su višestruke. Dijete s poteškoćama dobiva priliku za druženje s vršnjacima i stvaranje socijalnih interakcija. U prirodnom okruženju dijete može naučiti socijalne

vještine koje će mu biti neophodne za daljnji razvoj i funkcioniranje, a sve kroz razvoj pozitivne slike o sebi. S druge strane, i djeca iz odgojno-obrazovne skupine u koju je uključeno dijete s teškoćama razvijaju senzibilnost, empatičnost i uče se poštivanju različitosti od malih nogu. U isto vrijeme raste i njihovo samopoštovanje, osjećaj ponosa i osobne odgovornosti zbog međusobnog pomaganja i suradnje. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju ima pozitivan utjecaj i na odgojitelje. Primjereno poticanje i prilagođavanje djetetovim potrebama zahtijeva od odgojitelja pojačanu kreativnost, strpljivost, improvizaciju i domišljatost kako bi našao nove strategije, pristupe i metode koje će dovesti do kvalitetnih i učinkovitih rezultata. Vrtić kao ustanova također profitira jer primjerenim uključivanjem proširuje svoje vidike o mogućnostima djece s teškoćama i uvidom u njihov napredak dobiva dodatni motiv kako za uključivanje, tako i za razvijanje boljih uvjeta za ovu skupinu djece. Ipak, da bi došlo do svih ovih pozitivnih učinaka i da bi vrtić zaista bio mjesto koje je prilagođeno djetetovim sposobnostima moramo se voditi mišlju da jednakost ne znači svima pružiti iste uvjete nego da jednakost znači pružanje uvjeta koji su djetetu potrebni kako bi imalo jednaku priliku biti uspješan. To je ključ uspješnog uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju u vrtić.

Literatura

- Daniels, E.R. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama, Udruga roditelja Korak po korak za promicanje življenja djece i obitelji, Zagreb, 2003.
- Greespan, I. S. (2004). Dijete sa posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja, Osvarenje, Lekenik.
- Ljubetić, M. (2010). Partnerstvo obitelji, vrtića i škole, Školska knjiga, Zagreb.
- Maleš, D., Milanović M. i Stričević, I. (2003). Živjeti i učiti prava, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb,
- Mladiček, N. (2003). Tolerancija prema osobama s invaliditetom: priručnik za odgojitelje i stručne suradnike, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Hrvatski savez udruga tjelesnih invalida, Zagreb.
- Montessori, M. (2003). Dijete-tajna djetinjstva. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Montessori, M. (2001). Otkriće deteta. Beograd. Čigoja štampa.
- Montessori, M. (2003). Upijajući um. Beograd. DN Centar.
- Montessori, M. (1964). The Montessori Method. New York. SchocktenBooksInc.
- Nenadić, K. (2007). Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi.
- Nieman, S. Jakob, N. (2005). Kako pomoći slijepoj djeci, Zagreb, Hrvatski savez slijepih osoba.
- Schafer, C. (2015). Kleinkinder fordern mit Maria Monessori, Freiburg, Herder.
- Pintarić Mlinar, Lj. (2014). Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Printera, Jastrebarsko.
- Thomson, J. (2016). Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama, Educa, Zagreb.

ŠTO NAS UČE DJECA S TEŠKOĆAMA?

Sažetak: Djeca s teškoćama u razvoju su djeca sa specifičnim odgojno – obrazovnim potrebama. Kao i ostala djeca, djeca s teškoćama u razvoju imaju sva prava na veselo i bezbrižno djetinjstvo, u društvu svojih vršnjaka te uključenost u odgovarajuće programe ranog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzija, integracija, poremećaj iz autističnog spektra, stručno usavršavanje, predškolski odgoj i obrazovanje

WHAT DO CHILDREN WITH DISABILITIES TEACH US?

Abstract: Children with disabilities are children with specific educational needs. Like other children, children with disabilities have all the rights to a happy and carefree childhood, in the company of their peers and inclusion in appropriate early childhood education programs.

Keywords: children with disabilities, inclusion, integration, autism spectrum disorder, professional development, preschool education

Uvod

U kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, najčešći pojmovi na koje nailazimo jesu segregacija, integracija i inkluzija. Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje. Inkluzija podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju i tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Ona svoj djeci osigurava ravnopravan položaj i podjednake razvojne mogućnosti. Većina dječjih vrtića pa i Dječji vrtić Maslačak, trenutno provodi integraciju djece s teškoćama u odgojno obrazovne skupine. Unatoč ograničenim uvjetima u hrvatskim vrtićima, kao što su veliki broj djece u skupinama, male sobe dnevnog boravka djece, nedostatak odgovarajućeg didaktičkog materijala i sve veći broj djece s teškoćama u razvoju, trudimo se integraciju što više približiti inkluziji. Dječji vrtić Maslačak u Zaprešiću polazi oko 300 djece u 14 odgojnih skupina. Otprilike 20 % upisane djece ima neki oblik poteškoća u razvoju. Kako svake godine naš vrtić polazi sve veći broj djece s teškoćama, ove pedagoške godine postavili smo si za cilj stvarati uvjete za „Inkluziju po mjeri djeteta, roditelja i odgojitelja“. Svjesni da kao kolektiv nemamo dovoljno iskustva i potrebne educiranosti za širok spektar teškoća s kojim se svakodnevno susrećemo, odlučili smo unutar naše ustanove organizirati stručna usavršavanja i to putem refleksivnih grupa odgojitelja, logopedinje i defektologinje. Cilj grupa je zajedničkim promišljanjem i učenjem putem razmjene iskustva unaprijediti praksu usmjerenu dobrobiti djece s teškoćama. Do sada smo primijetili kako odgojitelji s puno više samopouzdanja iznose svoje probleme u skupini, te zajedničkom podrškom pronalaze nove ideje i smjernice za daljnji rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osim što si međusobno pomažemo, podršku i razumijevanje pruža nam lokalna zajednica, pa je tako zaposleno osam osobnih pomoćnika koji pomažu djeci s težim teškoćama u razvoju tijekom boravka u vrtiću, u savladavanju kompleksnijih i izazovnijih aktivnosti, uz kontinuiranu podršku i pomoć odgojitelja i stručnog tima. Posebno bi istaknuli našu odgojnu skupinu u kojoj se provodi program katoličkog vjerskog odgoja, a čiji su polaznici i djeca s teškoćama u razvoju. Svoj rad odgojiteljice usmjeravaju postizanju punog potencijala svakog djeteta u svojoj skupini. To nastoje postići promatrajući djecu, njihove interese i potrebe, osmišljavajući poticajan prostorno-materijalni kontekst, podržavajućom komunikacijom te uključivanjem djece s teškoćama u aktivnosti uz prilagođavanje istih njihovim potrebama. Naravno ponekad se odgojitelji susreću s nemogućnošću uključivanja djece s teškoćama u ponuđene aktivnosti zbog straha od neuspjeha ili nedostatka mogućnosti i interesa. Aktivnim praćenjem i osluškivanjem djece, pronalaženjem njihovih jakih strana i afiniteta odgojiteljice organiziraju razne projekte i aktivnosti. Tako su potaknute velikim interesom za životinje jednog dječaka s poremećajem iz autističnog spektra osmislile projekt prema biblijskoj pripovijetki Noina arka. Dječak ne samo da je bio ravnopravni sudionik tog projekta, on je bio i vođa projekta, djeca su se divila njegovim crtežima i pozivala ga u imitativne igre gumenim životinjama, gradnju nastambi, listala njegovu slikovnicu (slikopriča od vlastitih crteža). Kroz projekt je dječak dobio na važnosti unutar skupine, razvilo se njegovo samopouzdanje, a djeca i odgojiteljice naučile

su puno više o njemu i njegovim mogućnostima, ali i temi kojom su se svi zajedno bavili. Drugi dječak iz iste skupine, također s poremećajem iz spektra autizma, svakodnevno crta liftove i opčinjen je našim liftom za hranu. Nakon što je Zaprešić stradao u potresu, dječak je bio vrlo uznemiren, potres je doživio u svom stanu na 8. katu. Svakodnevno je pričao o liftu, te kako se može pokvariti i ne smijemo ga koristiti za vrijeme potresa. Zbog potresa je nastao i proveden sklop aktivnosti o sigurnosti (sigurna mjesta u vrtiću, maketa porušenog grada i sigurnog vrtića, kviz znanja, kutić osame za opuštanje,..) koje su provodili s djecom a u kojima se navedeni dječak zbog svojih interesa isticao znanjem koje je prenosio drugoj djeci. On je bio velika podrška ostaloj djeci u skupini nakon proživljenog potresa, hrabrio ih je i smirivao. Djeca su bila osnažena i razvijala međusobnu empatičnost i uvažavanje.

*Martina Hrgović, Dječji vrtić „Šegrt Hlapić“, Hrvatska
E-mail: martinajhrgovic@gmail.com
Ema Pigac, Dječji vrtić „Šegrt Hlapić“, Hrvatska
E-mail: epigac@gmail.com*

PRIKAZ PROJEKTA „SENZIBILIZIRANJE DJECE ZA RAZUMIJEVANJE I PRIHVAĆANJE RAZLIČITOSTI“

Sažetak: Projekt je započet zbog odnosa djece iz skupine prema djetetu s teškoćom u razvoju. Dijete je ispoljavalo različita ponašanja na koja su djeca reagirala na različite načine. Neka djeca su pokazivala strah ili ljutnju, a počela su ga i etiketirati kao „zločestoga“ i okrivljavati za stvari koje nije učinilo. U radu su prikazane etape projekta te provedene aktivnosti. Cilj projekta je razvoj tolerancije i međusobnog prihvaćanja u skupini. Također, u radu su navedene i kompetencije odgojitelja. U zaključnom dijelu prikazan je veliki napredak u razvoju kod samog djeteta, ali i napredak u sposobnostima ostale djece u vidu empatije te lakšem i uspješnijem prepoznavanju potreba i osjećaja drugih.

Ključne riječi: inkluzija, autizam, tolerancija, empatija, kompetencije odgojitelja

THE PROJECT „SENSITIZING CHILDREN FOR UNDERSTANDING AND ACCEPTING DIFFERENCES“

Abstract: The project has been started because of behavior of other children in group towards the child with special needs. The child was exposing a variety of behaviour on which other childrens reactions were very different. Some of them was affraid of him, some were angry and they started to treat him as „bad“ and blaming him for everything he did not do. The goal of the project is the development of tolerance and acception of every child in group. Also competencies of preschool teachers are described. In the end a great development of that child is described, so as the development of the other children, especially in empathy and in the easier and succesfull recognizing needs and emotions of other children.

Key words: inclusion, autism, tolerance, empathy, competencies of preschool teacher

Uvod

Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtićke programe ima brojne prednosti za svu djecu u procesu odgoja i obrazovanja. Naime, inkluzija u odgojno-obrazovnim ustanovama dovodi do zadovoljenja individualnih potreba i interesa djece, omogućavanja suradničkog učenja djeci, sudjelovanje sve djece u učenju i kulturi zajednice, osiguravanje primjerene podrške, ali i smanjenje socijalnog isključivanja djece s teškoćama u razvoju. U odgojno-obrazovnoj skupini imamo uključeno dijete u spektru autizma što nam je predstavljalo izazov u radu. Na odabir teme projekta prvenstveno nas je potaknuo odnos djece iz skupine prema tom djetetu. Neka djeca su prema njemu pokazivala ravnodušnost, neka su „okretala očima“, nekoj su smetala djetetova specifična ponašanja koja je u određenim situacijama ispoljavalo (poput vrištanja, skidanja, bacanja stvari i igračka i slično), a ono najteže od svega, što su ga etiketirala kao „zločestoga“ te su ga počela okrivljavati za stvari koje on nije učinio.

Inkluzija

Praksa uključivanja sve djece u odgojno-obrazovni proces s ciljem zadovoljenja potreba djeteta bez obzira na njegove razvojne teškoće, talente, socioekonomsko porijeklo i ostale specifičnosti, naziva se inkluzivno obrazovanje (Mikas i Roudi, 2012). Vrlo često inkluzija se poistovjećuje s pojmom integracije, ali inkluziju je potrebno smatrati najvišim stupnjem uključivanja, dok je integracija djelomična. Obilježja kvalitetne inkluzije su: fleksibilnost u učenju i poučavanju, kurikulum usmjeren potrebama sve djece, prihvaćanje različitosti kao ishodišta učenja i poučavanja, obrazovanje odgojitelja i stručnih suradnika usmjereno uvažavanju različitosti te uključivanje roditelja i lokalne zajednice. Državnim pedagoškim standardom (2008) određuje se provođenje programa rada za djecu s teškoćama u razvoju u dobi od šest mjeseci do polaska u školu i to uključivanjem u skupine s redovitim programom, posebnim programom ili posebne ustanove. Istim dokumentom teškoćama se smatraju: oštećenje sluha ili vida, poremećaji govorno-glasovne komunikacije, poremećaji u ponašanju, motorička oštećenja, snižene intelektualne sposobnosti, promjene u osobnosti uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, autizam, višestruke teškoće, zdravstvene teškoće i neurološka

oštećenja. U odgojno-obrazovnoj skupini u koju se uključuje dijete s teškoćama u razvoju potrebno je razvijati: otpornost, osjećaj za različitosti, socijalne vještine, toleranciju te vršnjačku pomoć. Također, potrebno je stvoriti pozitivnu atmosferu, osjećaj sigurnosti i omogućiti svakom djetetu da doživi uspjeh. Otpornost djeteta podrazumijeva usmjerenost na djetetove snage te rast i razvoj unatoč teškoći ili činitelju rizika. Ukoliko se u odgojno-obrazovnoj skupini potiče vršnjačka pomoć, smatra se kako odgojitelj posjeduje uvjerenja o urođenoj sposobnosti djece za pružanjem pomoći, dijeljenju i iskazivanju osjećaja. Bouillet i sur. (2016) navode kako će se kod djeteta stvoriti povjerenje i prihvatljivo izražavanje osjećaja ukoliko će se osjećati ugodno u okruženju, ukoliko će u skupini vladati atmosfera u kojoj se djeca mogu slobodno izražavati te ukoliko će aktivnosti biti usmjerene razvoju sposobnosti prepoznavanja, imenovanja i izražavanja osjećaja.

Etape projekta

Aktivnosti na temu provodili smo u svim situacijama tijekom cijele pedagoške godine.

Cilj projekta: Razvoj tolerancije i međusobnog prihvaćanja u skupini.

Zadaci:

- *Razvoj altruizma i empatije kroz aktivnosti i razgovore o osjećajima (prepoznavanje i poštivanje tuđih osjećaja, briga za druge...)*
- *Razvoj sposobnosti uočavanja veza i odnosa među ljudima*
- *Razvoj pozitivnih vrijednosti kod djece*
- *Osvješčivanje djece da imaju svoja prava*

Projekt smo započele razgovorima s djecom u zajedničkom „krugu“, potaknute dječjim pitanjima poput „Zašto dijete često viče?“, „Zašto u ljutnji izuva i baca papuče? i sličnim pitanjima. U toj fazi, glavno sredstvo za razgovore bila nam je „Kutija puna osjećaja“, a pitanjima smo poticale djecu na promišljanje o osjećajima i reakcijama u raznim situacijama. Djeca su dolazila do zaključaka što bi i kako bi ona sama reagirala u pojedinim situacijama te smišljala rješenja za iste. U situacijama kada djeteta s teškoćama nije bilo u sobi, a i kako ga ne bismo nepotrebno uznemiravali, razgovarali smo o tome zašto se ono ponaša na određeni način. Cilj nam je bio razviti kod djece mogućnost prepoznavanja je li svako vikanje toga djeteta ljutnja, kako razlikovati sreću i ljutnju djeteta s teškoćama, kako prepoznati želje i potrebe te kako mu možemo pomoći. Provodili smo igre i aktivnosti na temu emocija, različitosti, ali najvažnije aktivnosti od svih bile su one za ljudska prava. Cilj nam je bio razgovorima osvijestiti kod djece da svako od njih ima prava koja im osiguravaju bezbrižno djetinjstvo, pravo govora, pravo na zdravlje i igru, bez obzira na to gdje žive, koje su boje kože ili vjeroispovijesti. Aktivnosti smo provodile kroz sve centre. U stolno-manipulativom centru bila je ponuđena igra „Put oko svijeta“ sa slikama specifičnosti raznih strana svijeta. Igra „Pogodi tko“ u kojima djeca traže određeno prema postavljanju pitanja o različitostima. Istraživački centar popunjen je enciklopedijama i slikovnim materijalima. Građevni centar redovito je mijenjan i popunjavani ili novim kockama ili novim cestama. Centar početnog čitanja i pisanja obogaćen je posuđenim slikovnicama iz knjižnice na zadani temu i raznim listovima sa zadacima za razvoj grafomotorike i igrama sa slovima. Spontano je obogaćivan obiteljski centar. Ponuđene su lutke drugih rasa. Djeci su bile ponuđene i likovne aktivnosti u različitim likovnim tehnikama. Sljedeća faza bila je posudba slikovnica vezanih uz temu različitosti. Od svih pročitanih priča, one koje su najviše oduševile djecu bile su „Super je bit različit“ i „Gospodin Nosko nalazi prijatelja“. Čitanje nas je potaknulo da temu proširimo i na različitosti izvan naše skupine. Dotaknuli smo se običaja u našim obiteljima i našoj zemlji, vezanih uz blagdanje i događanja. Razgovarali smo o ljudima različitih rasa i vjeroispovijesti. Također, ostvarile smo suradnju s lokalnom knjižnicom u kojoj smo posuđivali slikovnice i enciklopedije vezane uz te određene teme koje smo provodili, a održale smo nekoliko izložbi dječjih radova u prostorima knjižnice.

Kompetencije odgojitelja

Profesionalne kompetencije svakog odgojitelja uključuju prepoznavanje, razumijevanje i pravilno reagiranje na raznolike odgojne izazove (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006), a te kompetencije je potrebno razvijati, procjenjivati i nadograđivati. Dobro razumijevanje svakog djeteta u skupini znači i kvalitetnu intervenciju odgojitelja s obzirom na ponašanja koja djeca mogu ispoljavati, od agresije do povučenosti. Jedna od tih kompetencija suradnja je s roditeljima i ostalim članovima djetetove obitelji. Ta suradnja je ključna jer ne samo da je obitelj najbogatiji izvor informacija o djetetu nego nam i daje do znanja radi li se o funkcionalnoj ili disfunkcionalnoj obitelji, kakvi su odnosi u obitelji, na koje načine se obitelj nosi s pojedinim situacijama ili ponašanjima koja dijete ispoljava (Rumiha,

2001). Nadalje, kompetentan odgojitelj trebao bi poznavati razvojne karakteristike razvoja djeteta jer se promatranjem uočavaju bilo kakva odstupanja, bila ona u jezičnom, socijalnom, emocionalnom, kognitivnom razvoju ili u ponašanju (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004). Uočavanjem odstupanja te informiranjem i uključivanjem stručnih suradnika u rad, pravovremeno se mogu poduzeti potrebne radnje za što kvalitetniju podršku djetetu. Osim promatranja djece jednako je važno i slušanje. Ukoliko odgojitelj sluša dijete i obraća pažnju na ono što mu dijete govori ili pokušava reći, može puno toga saznati o djetetovim osjećajima, uočiti na koji način dijete izražava svoje osjećaje, primijetiti ulazi li ono u interakcije s drugom djecom te može djetetu dati potrebnu pažnju i biti tu za njega (Kostelnik i sur., 2004). Odgojitelji bi trebali razvijati svoju socijalnu kompetenciju jer ona uključuje sva društveno prihvaćena ponašanja, poput empatije i altruizma, a uključuje korištenje „ja-poruka“, aktivno slušanje i podržavajuću komunikaciju (Sindik, 2008/2009). Socijalno kompetentan odgojitelj zna kako je temelj kvalitetne komunikacije međusobno povjerenje i uvažavanje. S obzirom na ponašanja koja djeca mogu ispoljavati, svaki odgojitelj trebao bi biti kompetentan što se tiče discipliniranja djece pri čemu se misli na učenje granica prihvatljivog ponašanja. Djeci koja se neprimjereno ponašaju treba posvetiti više vremena i pažnje te reagirati onda kada se to dijete dobro ponaša, nešto lijepo napravi, pomogne drugima. Na taj će način shvatiti da ga odgojitelj primjećuje, a onda će se i više truditi primjereno se ponašati (Bouillet, 2010). Dječji je vrtić mjesto u kojem se djeca susreću i s neprihvatljivim ponašanjem vršnjaka, a u skladu s dobi i sama će se početi neprihvatljivo ponašati što je dobar preduvjet za razvoj poremećaja u ponašanju ako izostane kompetentan pedagoški pristup odgojitelja i roditelja (Katz i McClellan, 2005). Ukratko, znanja i vještine odgojitelja podrazumijevaju kompetencije za prakticiranje učinkovitog vođenja djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetovog ponašanja i sposobnost primjene raznih tehnika i metoda savjetodavnog rada, a ključne su u radu s djecom.

Zaključak

Ostvarivanjem socijalnih interakcija i igrom s vršnjacima dijete s teškoćama razvija samopoštovanje, razvija pozitivnu sliku o sebi, sposobnost samokontrole i komunikaciju. Djeca koja pružaju pomoć razvijaju osjetljivost za druge, pomaganje i uvažavanje različitosti te razumijevanje teškoća u razvoju. Roditelji djeteta s teškoćama uključivanjem u redoviti program osjećaju prihvaćenost znajući kako im dijete dobiva jednaku priliku za razvoj i napredovanje. Provedeći projekt, smatramo da smo uspjele razviti empatiju kod većine djece te lakše i uspješnije prepoznavanje potreba i osjećaja drugih. Ono dječje „okretanje očima“ i ravnodušnost, sada su zamijenjene željom da otkriju što prijatelj treba i želi. Nadamo se da će stečene vrijednosti djeca pokazivati prema drugima i u budućnosti. Iz svega možemo zaključiti kako odgojitelj ima važnu ulogu. Prvenstveno mora dobro upoznati svako pojedino dijete, prilagoditi se djeci, informirati o njima i na taj način omogućiti zadovoljenje njihovih potreba i optimalan razvoj. Poznavanjem djeteta odgojitelj zna kako bi dijete u pojedinim situacijama moglo reagirati i na taj način spreman je na tu reakciju. Na taj način može na vrijeme intervenirati i po potrebi nepoželjnu reakciju spriječiti. Jedino poznavanjem djece, njihovih interesa i sposobnosti odgojitelj može pospješiti njihov napredak, a pružanjem podrške i pokazivanjem da je u svakom trenutku tu za njih, najvažniji je onaj djeci kojima je život takav da se s njim sama ne znaju nositi, a sve u svrhu djetetove dobrobiti.

Literatura

- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (06. veljače 2022.)
- Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Školska knjiga.
- Bouillet, D. i sur. (2016). Uvažavanjem različitosti do kulture mira: Priručnik za odgojitelje djece rane i predškolske dobi. Centar za civilne inicijative.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Educa.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). Djeca s posebnim potrebama. Educa.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. Paediatr Croat, 56 (1), 207–214. Preuzeto s: https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/socjalizacija_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_ustanovama_predskolskog_odgoja.pdf (06. veljače 2022.)
- Rumiha, B. (2001). Obitelj i dijete s posebnim potrebama – zajednički odrastamo u našem vrtiću. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 3 (1), 355-361.
- Sindik, J. (2008/09). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni?. Dijete, vrtić, obitelj, 54, 6-11.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 45-58.

Anamarija Tudić Dokman, DV „Šegrt Hlapić“ Sesvete, Hrvatska

E-mail: tudicdokman25@gmail.com

Helena Miloš, DV „Šegrt Hlapić“ Sesvete, Hrvatska

E-mail: helena.milos2@gmail.com

POTICANJE INTEGRACIJE I ORGANIZACIJE OSJETILA KAO PREDU- VJET CJELOVITOG RAZVOJA DJETETA

Sažetak: Brojna istraživanja i znanstvene studije o ranom i predškolskom odgoju ukazuju na činjenicu da je rano djetinjstvo vrijeme kada dječji mozak najbolje pamti iskustva i ima velike mogućnosti za razvoj svojih potencijala. Dijete ima prirodnu predispoziciju za učenjem, ono uči aktivno, istražujući i čineći, te surađujući s drugom djecom i odraslima. Odgovornost za zdrav rast i razvoj djeteta te znanje da su rast i razvoj najintenzivniji tijekom prve tri godine života, motivirala nas je na promišljanje o stvaranju najpovoljnijih uvjeta za cjelovit razvoj djeteta. Stvarajući poticajno multisenzoričko okruženje bogato osjetilnim izazovima, našoj djeci dajemo priliku za istraživanje i proučavanje veličine, elastičnosti, tvrdoće, strukture, zvuka, težine, oblika, mirisa i mnogih drugih svojstava ponuđenih materijala. Osjetilno izazovna okolina omogućava djetetu spoznavanje svijeta oko sebe, tako što senzorne informacije iz naših osjetila dolaze u mozak koji ih zatim organizira i integrira za svrhovito djelovanje. U planiranje i organizaciju odgojno obrazovnog rada implementirali smo sve osjetilne sustave koji su međusobno višestruko povezani.

Ključne riječi: rano djetinjstvo, učenje, multisenzoričko okruženje, osjetila, osjetilni sustavi

ENCOURAGING THE INTEGRATION AND ORGANIZATION OF THE SENSES AS A PREREQUISITE FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOP- MENT OF THE CHILD

Abstract: Numerous researches and scientific studies on early and preschool education point to the fact that early childhood is the time when a child's brain remembers experiences best and has great opportunities to develop their potential. The child has a natural predisposition to learn, it learns actively while exploring, doing, and collaborating with other children and adults. The responsibility for healthy growth and development and the knowledge that growth and development are most intense during the first three years of life, motivated us to find the most favourable conditions for child development. By creating a stimulating multi-sensory environment, rich in sensory challenges, we give our children the opportunity to explore and study the size, elasticity, hardness, structure, sound, weight, shape, smell, and many other properties of the presented materials. A sensory challenging environment enables the child to learn about the world around him, in a way what sensory information from our senses come to our brain, which then organizes and integrates them for purposeful action. We implemented all the sensory systems, which are interconnected in many ways, into the planning and organization of the educational work.

Keywords: early childhood, learning, multi-sensory environment, senses, sensory systems

Uvod

Djetinjstvo naše djece u 21. stoljeću uvelike se promijenilo i u stalnoj je promjeni zahvaljujući mnogobrojnim društvenim promjenama uzrokovanih tehnološkim napretkom i procesom globalizacije. Dogodile su se promjene i u obitelji, a roditeljstvo je postalo sve zahtjevnije. Iako obitelj ima najvažniju ulogu u odgoju i psihosocijalnom rastu i razvoju djeteta, činjenica je da na formiranje zdravog djeteta utječe cjelokupna okolina. Sve veći broj djece i sve mlađa djeca rane i predškolske dobi uključena su u program jaslica i/ili vrtića, a zbog zaposlenosti roditelja veći dio svoje svakodnevne provode u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Ovakvo suvremeno i institucionalno djetinjstvo naetnulo je potrebu promišljanja važnosti kvalitetnog odgoja i obrazovanja usmjerenog na dijete i njegovu dobrobit. Uloga odgojitelja u suvremenom i humanistički usmjerenom predškolskom kurikulumu je promatranje djeteta u interakciji s drugom djecom te organizacija poticajnog okruženja koje potiče optimalan razvoj svakog djeteta u skupini.

Istraživanje i učenje djece rane dobi

U suvremenom shvaćanju djeteta i djetinjstva dijete se shvaća kao kompetentno biće koje svoje znanje konstruira putem vlastitih aktivnosti i u suradnji s drugom djecom ili odraslima. Dijete je aktivni, konstruktivni stvaratelj svog razvoja, odgoja i obrazovanja, a odrasla osoba mu je u tome samo pomagač koji pomaže i podupire njegov razvoj, odgoj i obrazovanje (Miljak 2009, str. 20). Proces

učenja djece neodvojiv je i ovisi o okruženju jer djeca svoje znanje i razumijevanje konstruiraju na temelju vlastite aktivnosti u bogatom i poticajnom okruženju. Prirodnu predispoziciju i sav potencijal djeteta za učenjem treba iskoristiti u pravo vrijeme jer je veza između ranog iskustva i sposobnosti rješavanja problema u starijoj dobi velika. Rano učenje je temelj za kasnije učenje. Interes djeteta u prvih šest godina za istraživanjem, otkrivanjem, interakcijom pokazuje se kao vrlo snažan, može se reći imperativan, a od snage motivacije ovise i snaga i uspjeh akcije i njezinih rezultata (Došen Dobud 2005, str.14). Otkrivanje, kojemu prethodi istraživanje, način je kako djeca istražuju svijet koji ga okružuje te gdje se ono nalazi u tom svijetu.

Dijete i senzorni razvoj

Djeca imaju prirodnu potrebu za učenjem i istraživanjem, a senzomotorički razvoj koji je započeo još u majčinoj utrobi nastavlja se tijekom ranog djetinjstva, ako je okolina koja dijete okružuje stimulativna. Tom činjenicom vodile smo se i nas dvije kolegice i odgojiteljice prilikom pripreme za dolazak naših mališana u jaslice. Pokušale smo aktivno odgovoriti na zahtjevan zadatak kako prostorno i materijalno okruženje u kojem djeca odrastaju utječe na njih te koje su mogućnosti i zadaće odgojitelja s tim u vezi. Kvalitetu aktivnosti ne određuje samo prostorno materijalni kontekst s bogatom i raznolikom ponudom materijala, nego i socijalni i vremenski kontekst odvijanja aktivnosti. U ovom radu želimo prikazati svrhovitost i funkcionalnost raznovrsnih materijala te njihovu dostupnost i mogućnost korištenja, a sve s ciljem poticanja cjelovitog razvoja djeteta jasličke dobi.

Početak pedagoške godine u naše dvije jasličke skupine upisana su djeca starosti od 1,5 do 2,5 godine. Činjenica je da veliki dio dana naši mališani provedu s nama u jaslicama, stoga kvalitetna organizacija života i okruženja za učenje, odgoj i obrazovanje djece dobiva još veći značaj. Promišljamo na koji način možemo osigurati najpovoljnije uvjete za cjelovit razvoj djeteta jer djeca svijet oko sebe spoznaju i doživljavaju putem svojih osjetila. Kako djeca ove dobi stječu iskustva i upoznaju svijet osjetilnim istraživanjem svog okruženja, ovaj rani period dječjeg razvoja istraživači ranog djetinjstva nazivaju senzomotoričkim periodom/razvojem u kojem se odvija senzomotorička integracija. Senzomotorička integracija podrazumijeva sposobnost primanja informacija iz naših osjetila, njihova integracija i organizacija u adekvatan odgovor na primljene informacije tj. „organizacija osjeta za upotrebu“ (Ayres 2002, str. 16). Od prvog dana prilagodbe djecu je dočekala pripremljena okolina koja je, vjerujemo, pozitivno djelovala na težinu, kao i brzinu prilagodbe. Raznovrsni materijali i zanimljivi poticaji pozivali su djecu na aktivnost, što je utjecalo i na smanjenje stresa prilikom odvajanja od roditelja. Iako slične dobi, u nekim aspektima razvoja djeca su vrlo različita te je bilo potrebno za svako dijete posebno, u skladu s njegovim mogućnostima i interesima, planirati poticaje i okruženje. Uvažavajući aktivnu i istraživačku prirodu učenja, planiramo okruženje za različite odgojno obrazovne aktivnosti.

Poticajno okruženje za razvoj osjetilnih sustava u našoj skupini

Prostor sobe strukturiran je u centre aktivnosti koji su logički povezani s ponudom različitog zanimljivog materijala koji poziva na raznovrsne igrovne, istraživačke i stvaralačke aktivnosti. Stvaranjem bogatog multisenzoričkog okruženja dajemo priliku i mogućnost našoj djeci da istražuju i proučavaju veličinu, oblik, boju, elastičnost, strukturu, zvuk, težinu, miris i mnoge druge osobine ponuđenih materijala i poticaja. Dolaskom u jaslice djeca se s nekim materijalima susreću prvi put, što je potaknulo njihovu radoznalost i čuđenje, a time i aktivno osjetilno istraživanje angažiranjem različitih osjetilnih sustava. U odgojno-obrazovni rad implementirali smo elemente taktilne (dodir), auditivne (sluh), gustativne (okus), vizualne (vid), olfaktorne (miris), vestibularne (kretanje) i proprioceptivne (mišići i zglobovi) stimulacije koje potiču djetetov razvoj u cjelini. Osjetilni sustavi su međusobno povezani jer često u isto vrijeme dobivamo više različitih osjetilnih stimulacija koje se istodobno osjetilno obrađuju, a mi ćemo ih uvjetno podijeliti kroz primjere provedenih aktivnosti i ponudu materijala.

Taktilni osjetilni sustav

Naš najveći organ, koža, daje nam informaciju o dodiru, boli, temperaturi i pritisku. Najviše taktilnih receptora nalazi se u ustima i šakama. U svrhu poticanja taktilnog osjetilnog sustava izrađujemo taktilne staze i ploče koje potiču istraživanje taktilnih podražaja rukama, nogama kao i cijelim tijelom. Djeca, bosa ili u čarapicama, hodaju po taktilnim stazama različite strukture i tako uočavaju razliku

u teksturi, obliku, veličini raznovrsnih materijala. Izrađujemo vizualno primamljive taktilne ploče bogate raznovrsnim materijalima različitih svojstava koje su djeca mogla dodirivati, odvrtni i zavrtati, otvarati, stiskati i sl. Baloni i rukavice napunjeni različitim rastresitim materijalom pozivaju na istraživanje dodirnom. Djeca se rado uključuju u modeliranje domaćim plastelinom i tijestom koje smo obogaćivali različitim bojama, mirisima ili teksturuom ako bi im dodali piljevinu, listiće ružmarina i sl. Takvi materijali, osim što su potaknuli stvaralačku igru djece, dodatno su obogatili taktilni doživljaj.

Ponudeni materijali iz prirode, kao što su češeri, grančice, komadi drva, kore, kamenčići, lišće, drvene oblice, plodovi i sl., sami po sebi razlikuju se po boji, mirisu, hladnoći, gruboj ili glatkoj površini te potiču djecu na taktilno spoznavanje okoline koja ih okružuje. Likovne aktivnosti slikanja prstima, slikanje ledom, igra rastresitim materijalima te vodom, bazen s lopticama različitih veličina i tvrdoće, hrana različite teksture, taktilne slikovnice, teksturne umetaljke, taktilne bočice i sl., sve su to materijali i poticaji kojima smo ciljano djelovali na taktilni osjetilni sustav djece.

Vizualni osjetilni sustav

Pod utjecajem svjetla receptori u našem oku šalju mozgu informaciju o vizualnom svijetu oko nas. Za poticanje razvoja vizualnog osjetilnog sustava kreiramo i obogaćujemo prostor i aktivnosti vizualnim materijalima, kao što su ogledala, svjetleće kugle, stari CD-i, lampe, fluorescentne trake, baterijske svjetiljke, svjetlosna ploča, stakalca i kamenčići raznih boja i sl. Potičemo promatranje sebe u ogledalu, prepoznavanje na fotografijama, promatranje kroz predmete, tuljce, tkaninu, zatim umetanje predmeta u odgovarajuće mjesto, sparivanje predmeta itd. Najveći interes i oduševljenje izazvala je velika kartonska „svjetlosna“ kućica koja je iznutra bila osvijetljena lampicama i obložena starim CD-ima koji su stvarali raznolike svjetlosne senzacije.

Auditivni osjetilni sustav

Auditivni osjetilni sustav omogućuje nam da čujemo, diskriminiramo i lociramo zvukove. U centar za istraživanje zvuka unijeli smo raznovrsne bočice-šuškalice, zvečke, udaraljke, sintesajzer, CD player te gotove igračke za istraživanje zvuka. Mala djeca osobito vole igračke i sredstva koja proizvode zvukove kad ih se dodiruje, trese, baci, a istraživačkim akcijama spoznala su da na jačinu zvuka mogu i sama utjecati, ako npr. zvečku jače protresu, ona će proizvesti jači zvuk. Naročiti poticaj za aktivnost slušanja bila je glazba koja je često motivirala djecu na ples. Čudesna moć glazbe, osim što djeluje na naš sluh, aktivira cijelo tijelo. Umirujuću i tihu glazbu djeca rado slušaju za vrijeme popodnevnog odmora i ranog jutra.

Gustativni osjetilni sustav

Razlikovanje okusa i teksture hrane omogućavaju nam receptori na našem jeziku. Djeca su imala priliku isprobavati različite vrste hrane s obzirom na okus i teksturu. Lako smo primijetile da uglavnom više vole slađe i mekše voće poput banana, dok npr. naranča izaziva početnu neugodu zbog kiselosti.

Olfaktorni osjetilni sustav

Receptori u našem nosu omogućavaju nam da mirišemo i razlikujemo različite mirise. Ljudi imaju sposobnost zapamćivanja mirisa i zato on pruža snažan senzorni doživljaj - kako ugodan, tako i neugodan. Osjet mirisa kod djece stimulirali smo prilikom uzimanja obroka, kao i kušanja različitog voća i povrća. Prikupili smo mirisne bočice kozmetike, izradile kutijice sa začinima i kuglice s tkanimom natopljenom eteričnim uljem, a domaći plastelin i tijesto obogatili mirisima banane, čokolade, limuna i sl.

Vestibularni i proprioceptivni osjetilni sustavi

Pomoću vestibularnog osjeta dobivamo informaciju gdje se naše tijelo nalazi u odnosu na silu težu. Ovaj osjet stimulirali smo ljuljanjem, vježbama gibanja tijela, kotrljanja, penjanjem po ljestvama, hodanjem po neravnoj podlozi, provlačenjem kroz tunel i slično.

Propriocepcija nam pomaže kod kretanja jer pomoću tog osjetilnog sustava spoznajemo gdje se nalazi naše tijelo u prostoru. Ovaj osjetilni sustav stimulirali smo potičući djecu na skakanje u mjestu ili trampolinu, poskakivanjem te hodanjem na prstima, kretanjem u kolu, udaranjem lopte nogom ili rukom, vožnjom tricikla i guralica, oponašanjem životinjskog hoda itd.

Zaključak

Senzorni sustavi počinju se razvijati i prije rođenja, a svoj puni razvoj i integraciju dosežu tijekom ranog djetinjstva u osjetilno bogatom i poticajnom okruženju. Dobra senzorna integracija jedan je od najvažnijih čimbenika zdravog i cjelovitog razvoja djeteta i stoga se u proces odgojno-obrazovnog rada uključujemo različitim materijalima i poticajima, kao i partnerstvom u igri. Dijete je proaktivno biće, ono raspolaže širokim spektrom mogućnosti koje su pod utjecajem odgoja i sredine u kojoj živi. U vezi s tim, za cjelokupni razvoj djeteta od presudne je važnosti okruženje u kojem živi, kako materijalno, tako i socijalno. Uočili smo da su naša djeca u poticajnom multisenzoričkom okruženju ostvarila napredak u motoričkoj preciznosti prilikom rukovanja predmetima, kao i napredak u području govorno-jezičnog razvoja, dok se međuvršnjačka suradnja značajno intenzivirala.

Literatura

- Ayres, A. J. (2002) Dijete i senzorna integracija, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Biel, L., Peske, N. (2007) Senzorna integracija iz dana u dan, Buševac: Ostvarenje d. o. o.
- Clark Brack, J. (2009) Učenjem do pokreta, kretanjem do spoznaje! Buševac: Ostvarenje d.o.o.
- Diamond, M., Hopson, J. (2006) Čarobno drveće uma, Lekenik: Ostvarenje d. o. o.
- Došen Dobud, A. (2005) Malo dijete - veliki istraživač, Zagreb: Alinea
- Duran, M. (1995) Dijete i igra, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Gopnik, A.; Meltzoff A. N.; Kuhl P. K. (2003) Znanstvenik u kolijevci, Zagreb: Educa
- Miljak, A. (2009) Življenje djece u vrtiću, Zagreb: SM Naklada d. o. o.
- Slunjski, E. (2008) Dječji vrtić zajednica koja uči, Zagreb: Spektar Media d. o. o.
- Slunjski, E. i suradnici (2015) Izvan okvira, Zagreb: Element d. o. o.

RASTEMO ZAJEDNO - INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sažetak: Inkluzivni model odgoja i obrazovanja omogućuje svoj djeci učenje i razvoj urođenih potencijala kako bi u odrasloj dobi mogla svojim postignućima i kvalitetom svog života doprinosti zajednici i društvu u kojem žive. Rad s djecom koja imaju teškoće u razvoju postavlja brojne izazove pred odgojitelje. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) promovira vrijednosti humanizma i tolerancije s ciljem poštovanja i prihvaćanja različitosti djece te ostvarivanja jednakih prava za djecu s teškoćama u razvoju i djecu bez teškoća. Podrška roditeljima i timski rad (stručni suradnici unutar dječjeg vrtića i izvan njega, odgojitelji) neizbježne su sastavnice inkluzivnog modela odgoja i obrazovanja. Cilj je ovoga rada prikazati neke primjere prakse u radu s djecom s teškoćama u razvoju u posebnom (glazbenom) programu dječjeg vrtića.

Riječi: inkluzija djece, izazov za odgojitelja, prava djece, timski rad

GROWING TOGETHER - INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: An inclusive model of upbringing and education enables all children to learn and develop innate potentials so that in adulthood they can contribute to the community and society in which they live through their achievements and quality of life. Working with children with disabilities poses a number of challenges for kindergarten teachers. The National Curriculum for Early and Preschool Education (2014) promotes the values of humanism and tolerance with the aim of respecting and accepting the diversity of children, and achieving equal rights for children with disabilities and children without disabilities. Parental support and teamwork (professional associates inside and outside the kindergarten, kindergarten teachers) are inevitable components of an inclusive model of upbringing and education. The aim of this paper is to present some examples of practice in working with children with disabilities in a special (music) kindergarten program.

Keywords: inclusion of children, challenge for kindergarten teacher, children's rights, teamwork

Uvod

Republika Hrvatska pridružila se zemljama koje su ratificirale Konvenciju o pravima djeteta od 8. listopada 1991.g. i time prihvatila sve obveze koje ona nosi za ostvarenje prava djece s teškoćama u razvoju. Uključenost djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućuje ostvarivanje dobrobiti za svu djecu - djecu s teškoćama u razvoju i djecu bez teškoća. Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva uvažavanje djece različitih sposobnosti, potreba, interesa te prepoznavanje i usmjerenost na njihove jake strane. Inkluzivni model odgoja i obrazovanja prihvatljiv je za svu djecu, neovisno o njihovim specifičnostima u razvoju. Temeljno je uvjerenje da se inkluzivnim odgojem i obrazovanjem stavlja naglasak na razvoj urođenih potencijala djece koji su preduvjet za kasniji uspjeh, dostojanstveno življenje, kvalitetan život osobe i vlastiti doprinos društvu, zajednici u cjelini. Inkluzija, kao najviši stupanj odgojno-obrazovnog pristupa učenju, odgovara na različite odgojno-obrazovne potrebe djeteta i temelji se na ravnopravnom uključivanju i sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Bouillet, 2019.).

Izazovi za odgojitelje

Rad s djecom koja imaju teškoće u razvoju veliki je izazov za odgojitelja, ne samo u profesionalnom, nego i osobnom razvoju. Taj izazov uključuje visoke zahtjeve u području usavršavanja i educiranja odgojitelja, kvalitetu komunikacije odgojitelja i stručnih suradnika te odgojitelja i roditelja. Izazov su međusobna očekivanja odgojitelja i roditelja. Rad u prekobrojnim skupinama svojevrsan je izazov koji je posebno izražen boravkom djeteta s teškoćama u razvoju. Izazov su nova znanja i vještine koje su odgojitelju potrebne kako bi profesionalno djelovanje bilo u najboljem interesu za dijete.

Svako dijete ima pravo na jednake šanse - primjeri iz prakse

Pozitivan i jasno izražen stav o podršci uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtičke skupine nisu zasjenile teškoće, prepreke, ponekad ljutnju i osjećaj nemoći, ponekad i nerazumi-

jevanje na koje sam nailazila tijekom višegodišnjeg rada. Na sreću, puno više je onih pozitivnih, ohrabrujućih iskustava koja me usmjeravaju na ostvarenje osobne pedagoške prakse. Prema autorima Tuna i sur. (2012) „cilj pedagoškog procesa jest postavljanje visokih, ali dostižnih očekivanja za svako dijete, poticanje znatiželje, istraživanja, kritičkog mišljenja i suradnje, kako bi svako dijete razvilo preduvjete za cjeloživotno učenje“. Moj pozitivan stav i odnos bezuvjetnog, autentičnog prihvaćanja, poštovanja i suosjećanja prema djeci koja imaju teškoće u razvoju, utjecali su na spremnost za učenjem i proširivanjem spoznaja i vještina, traženjem novih spoznaja i mijenjanjem prakse. Tijekom osobne pedagoške prakse imala sam priliku raditi s djecom koja imaju teškoće u razvoju: od poteškoća u motoričkom razvoju, teškoća jezične, govorne i glasovne komunikacije, do problema u ponašanju i emocionalnih problema. U nastavku rada prikazat će se aktivnosti i iskustva iz vlastite prakse. Skupine u kojima sam radila i sada radim skupine su djece različite dobi, različitih sposobnosti, interesa, znanja i navika.

Jedna od različitosti uključivala je dječaka s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima. Dječakova samokontrola bila je nedovoljno razvijena. Teško je uspostavljao odnose s drugom djecom, nerijetko je bio agresivnog ponašanja, nije uspijevaao kontrolirati ljutnju i nije ju mogao kanalizirati prihvatljivim ponašanjem. Nakon što smo kolegica iz skupine i ja uočile više opasnih i nepoželjnih ponašanja dječaka, nužno je bilo planirati rad na razvoju poštovanja, prepoznavanju vlastitih mogućnosti, razvoju samopoštovanja, spoznaji o različitosti i poštivanju različitosti, prepoznavanju i razumijevanju emocija i osvješćivanju prava na emocije, iskazivanju emocija na društveno prihvatljiv način, razvoju prosocijalnih vještina te razvoju međusobnog povjerenja.

Kako bismo ostvarili razvojne zadatke i pomogli djetetu da razvije socio-emocionalne vještine koje su nužne za razvoj socio-emocionalnih kompetencija planirale smo više različitih aktivnosti.

Pripremajući se za aktivnost „To sam ja“ roditelje smo upoznali s našim projektom i dogovorili da zajedno s djetetom kod kuće izrade plakat. Predložili smo što može biti na plakatu: fotografija djeteta, obiteljske fotografije, izjave djeteta što voli, a što ne, crtež djeteta, u čemu je uspješno, hobiji kojima se djeca bave, najdraža igračka, igra...

Roditelji su donosili u vrtić gotove plakate kojima su se djeca predstavljala prema unaprijed određenom danu predstavljanja. Velik je to bio događaj za dijete koje se predstavljalo pred skupinom. Ostala djeca bila su znatiželjna i pažljiva tijekom predstavljanja. Djeca su sa zanimanjem pratila prezentaciju dječaka s teškoćama u razvoju koji je bio vidno zadovoljan i ponosan. Svako dijete koje se predstavljalo bilo je nagrađeno pljeskom. Nakon predstavljanja djeca bi modelirala plastelinom i žicom dijete koje se predstavljalo, crtala ga i pisala o njemu. U aktivnosti pisanja (manje skupine djece, najčešće predškolske djece) bila je izražena suradnja među djecom - dogovarali su se, predlagali, pregovarali tko će pisati, crtati, što će pisati. Za to vrijeme pažnju dječaka s teškoćama zaokupila je igra kinetičkim pijeskom. Za dječaka sam osigurala mirnije mjesto jer sam uočila da ga atmosfera gužve ometa. Spontanost, kreativnost i autonomija djecu su potaknuli na aktivnost ocrtavanja djeteta koje se predstavljalo pa smo istu aktivnost provodili nakon svake prezentacije plakata. Djeca ocrtavaju tijelo djeteta na velikom formatu papira te ga potom ukrašavaju, crtaju unutarnje organe (najčešće srce, pluća, mozak), bojom označavaju ljutnju, sreću, tugu, strah (prethodne aktivnosti). U ovoj je aktivnosti dječak sudjelovao, povremeno, uz moju pomoć. Tijekom aktivnosti uvidjela sam spremnost ostale djece da pomognu dječaku nudeći mu prostor i boje koje mu nisu bile pri ruci.

Za aktivnost „Jelovnik u restoranu ljutnja“ pripremila sam jelovnike koje su djeca tijekom jutarnjih aktivnosti i u vrijeme dnevnog odmora izrađivala. Izrezivala su i lijepila fotografije namirnica iz reklamnih letaka na papir. Svako dijete izradilo je jelovnik po izboru. Razgovarali smo o jelovnicima i složili se da na jelovniku ima različitih jela, da možemo svaki put odabrati isto, ali i ne moramo. Usporedila sam različit odabir hrane s mogućnošću različitih načina izražavanja ljutnje. Predložila sam djeci da svatko izmisli jedan način ljutnje i da ju pokaže. Bilo je skakanja, trčanja, snažnog stapanja. Na kraju aktivnosti pjevali smo vlastita imena svakog djeteta na različite načine po njegovom izboru: sretno, ljutito, tužno, veselo. Dječak koji je imao nedostatak samokontrole u početku je promatrao te je odlučio sudjelovati; predlagao je i demonstrirao ponašanja. Pohvalila sam ga i zagrlila.

„Zamrznut stav“ je igra u kojoj sam djeci omogućila prepoznavanje osjećaja, stavova i uživanje u njima. Koristila sam se fotografijama osoba različitih izraza lica i stavova tijela. Djeca su se kretala uz glazbu, a prekidom glazbe odabrala su najbližu fotografiju i pokušala su svojim tijelom, licem, pokretom oponašati osobu na fotografiji. Nakon aktivnosti zajedno bi sjeli u krug i razgovarali o

tome kako smo su se osjećali u kojoj ulozi. To je bila aktivnost u kojoj sam kod djevojčice s teškoćom u jezičnoj, govornoj i glasovnoj komunikaciji uočila veliku sposobnost izražavanja pokretom. Trudila se što vjernije postaviti tijelo, pazeci na manje dijelove tijela (prsti, lakat) u zadani pokret na fotografiji. Međusobno stvaranje povjerenja razvijala sam igrom „Vodi me“. Svako je dijete odabralo svoj par s time da su jedini kontakt ostvarili kažiprstima. Međusobno su se dogovorili tko žmiri, a tko vodi. Aktivnost se provodila uz laganu, opuštajuću glazbu što je zahtijevalo dodatnu koncentraciju. Bilo je zanimljivo promatrati koliko djeca imaju povjerenja jedna u druge i s kojom pažnjom djeca vodiči brinu o djetetu kojega vode. Izmjenjivala su se u ulogama, a potom smo razgovarali o tome što im je bilo ugodnije: voditi ili biti vođen. U ovoj aktivnosti (uz jednog dječaka) najčešće sam ja bila suigrač dječaku s teškoćama.

U aktivnosti „Dirigent“ pratila sam suradnju skupine i pojedinca te neverbalni način komunikacije. Djevojčica s teškoćama jezične, glasovne i govorne komunikacije te blažim teškoćama u spoznajnom razvoju osobito je bila zainteresirana za glazbene sadržaje. Nerijetko bi samoinicijativno organizirala glazbene aktivnosti. U navedenoj igri, koja je djevojčici poznata, pozvala je djecu da odaberu ritmičke instrumente na kojima će pratiti dirigentske znakove koje im je pokazivala u ulozi dirigenta. Unatoč njezinim povremenim frustracijama izazvanim nerazumljivim govorom, u ovoj se aktivnosti osjećala potpuno sigurno, suvereno, sretno i važno. Djeca su prihvatila aktivnost surađujući s djevojčicom koja je uspješno neverbalno komunicirala sa skupinom djece.

Istraživačko-spoznajna aktivnost na temu „Sjene“ motivirala je djecu na dramatiziranje priče „Djed i repa“. Djeca su uočila sjenu na zidu (prirodno svjetlo), stavljajući ruke, njišući glavom, postavljajući svoje tijelo u odnosu na sjenu, naginjući se jedan prema drugome, stavljajući ruke u međusobni odnos prema sjeni. Sljedećih dana u nedostatku sjene, djeci sam ponudila bateriju. Neko su vrijeme djeca ponavljala igru, a zatim je dječak uzeo lutke na štapu i započeo dramsku improvizaciju. Svojom aktivnošću potaknuo je i ostalu djecu na igru. Započeo je razgovor, međusobnu komunikaciju, suradnju, čekanje na red, iznošenje ideja, misli, raspravu manipulirajući lutkama, odnosno niz radnji u kojima je vidljiva socio-emocionalna razvijenost. Vrijednost ove aktivnosti je u procesu nastajanja predstave međusobnom suradnjom djece, komunikacijom i interakcijom, vršnjačkim i suradničkim učenjem, a posebice za dječaka jer ga je njegov prvotni interes za igru svjetla i sjene doveo do interakcije s drugom djecom. Nakon početne zainteresiranosti i aktiviteta dječaku počinju smetati djeca oko njega. Ponudila sam mu pomoć u pronalaženju kuta u kojem može sam, nesmetano boraviti i nastaviti aktivnost budućih dana.

U vrijeme odmora djeci čitamo priče. Aktivnost je postala ritual tijekom dnevnog odmora. Dječak B. (5 godina) u potpunosti je ovladao vještinom čitanja pa je i sam djeci čitao. Pažljivo su ga slušala. Kolegica i ja prepoznale smo da naš ritual može biti početak jednog vrijednog projekta „Čitam, pričam, prepričavam“. Svakim danom sve više djece željelo je pričati i prepričavati priču. Djeca su napisala raspored čitanja i pričanja po danima. Vrijeme čitanja i pričanja čekalo se s nestrpljenjem u vrijeme dnevnog odmora. Roditelje smo upoznale s našim projektom i prijedlogom da i oni budu aktivni sudionici projekta. Dogovorile smo da roditelji i djeca kod kuće izrade plakat - priču koju će djeca ispričati u skupini. Dobile smo raznolike plakate izrađene različitim likovnim tehnikama. Projektno učenje obogatilo smo suradnjom s mjesnom knjižnicom koju smo posjećivali jedanput mjesečno. Djeca su neposrednim iskustvom upoznala pojam članska iskaznica i kataloška oznaka, razliku između posudbe i kupovine, kako čuvati posuđene knjige, upoznala su odjel za djecu i odrasle te pravila ponašanja u knjižnici.

Partnerstvo s roditeljima

Odgovitelji su u svakodnevnoj interakciji s roditeljima što zahtijeva razvijene komunikacijske vještine, otvorenost, aktivno slušanje, uvažavanje, razumijevanje i pojašnjavanje.

Ljubetić (2014) ističe „da je zadaća kompetentnog odgojitelja graditi odnose sa svakim pojedinim roditeljem prilagođavajući svoja ponašanja njihovim individualnim potrebama“. Polazište u radu s roditeljima koje se temelji na međusobnom povjerenju, uvažavanju, ravnopravnosti je garancija partnerstvu roditelja i odgojitelja koje za cilj ima ostvarenje djetetovih prava na najbolje uvjete odrastanja. Posebno se to odnosi na roditelje djece s teškoćama u razvoju koje je neophodno razumjeti, osnažiti, hrabriti i biti im podrška. U nastavku rada ukratko će se navesti oblici partnerstva provedeni u radu s roditeljima, a što je pridonijelo razvoju povjerenja, suradnje i partnerstva.

Vrijeme maskenbala iskorišteno je za druženje s roditeljima i djecom. Djecu smo iznenadili predsta-

vom koju su uvježbali roditelji. Međusobno su podijelili uloge i osmislili kostime. Svirali su, pjevali i glumili. Daljnju suradnju proširile smo sudjelovanjem roditelja koji sviraju neki instrument. Ugoštile smo majku violinisticu, oca bubnjara i gitarista. Svatko od njih predstavio je svoj instrument. Sat tjelesnog vježbanja s djecom provela je majka kineziologinja. Advent je bio posebno rezerviran za baku djevojčice koja je čitala priču, a druga je baka zajedno s djecom radila kolače. Ljubetić (2014.) navodi da je roditeljima potrebno nuditi raznovrsne programe i aktivnosti kako bi bili aktivni sudionici u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te partnerstva i percepcije roditelja djece s teškoćama u razvoju. Suvremena tehnologija omogućila nam je brži protok informacija i obavijesti pa smo s roditeljima napravile WhatsApp grupu i dogovorile pravila grupe (vrijeme rada grupe, zabrana prosljeđivanja fotografija).

Zaključak

Inkluzivni model odgoja i obrazovanja kojemu težimo „temelji se na uvjerenju da svako dijete ima pravo na uvjete i podršku koji će mu osigurati optimalno razvijanje svih njegovih potencijala, što je moguće ostvariti jedino suradnjom i partnerskom odnosima između obitelji, društvene zajednice i stručnjaka“ (Tuna i sur., 2012.). U osobnom profesionalnom odrastanju pozitivan stav i spremnost na izazove, koji su dio praktičnog djelovanja, obogatilo me i motiviralo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Dinamičan je to i promjenjiv proces koji zahtjeva zajedničko istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse, podršku i timski rad stručnih suradnika unutar vrtića i izvan njega i odgojitelja. Roditelji se ponekad osjećaju bespomoćno i bezizlazno pa je rad s roditeljima u obliku podrške, savjetovanja i suradnje nužan unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i šire. Uključivanje stručnih pomagača djetetu s teškoćama u razvoju još uvijek nije praksa u dovoljnoj mjeri. Bouillet (2019.) naglašava da djecu na promjenu potiču kvalitetni međuljudski odnosi te da će djeca vjerovati informacijama koje im dajemo, samo ako u središte svoga djelovanja stavimo naš odnos s djetetom. Cilj mojega profesionalnog djelovanja usmjeren je na pružanje podrške svakom djetetu, stvaranju autentičnih odnosa, prihvatanja i ostvarivanja vlastitih prava djeteta.

Literatura

- Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
- Konvencija o pravima djeteta (2011). Republika Hrvatska Pravobranitelj za djecu
- Ljubetić, M. (2014). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice, Zagreb, Element
- Stručno povjerenstvo (2014), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- Tuna, A., Tankersley, D., Brajković, S., Cincilei, C. Handžar, S., Ibolya, E., Rajabova, T., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Sneberger, V., Trikić, Z., Vonta, T. (2012.) Kompetentni učitelji 21. stoljeća: definicija kvalitetne pedagoške prakse, Zagreb, Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“

OVISI LI USPJEŠNOST INKLUZIJE O ODGOJITELJU?

Sažetak: Inkluzija je najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s djecom bez razvojnih teškoća i podrazumijeva uključivanje, prihvaćanje i ravnopravno sudjelovanje sve jece u odgojno-obrazovnom procesu. Osnovni čimbenik koji u kontekstu dječjeg vrtića može pomoći razvoju osobnosti svakog djeteta i pružiti mu emocionalno iskustvo koje predstavlja uvjet djetetovog odgojno obrazovnog napredovanja svakako je odgojitelj.

Ključne riječi: djeca, inkluzija, dječji vrtić, odgojitelj

DOES THE SUCCESS OF INCLUSION DEPEND ON THE EDUCATOR?

Abstract: Inclusion is the highest level of pedagogical connection of children with disabilities with children without developmental disabilities and implies the inclusion, acceptance and equal participation of all children in the educational process. The basic factor that in the context of kindergarten can help develop the personality of each child and provide him with an emotional experience that is a condition of the child's educational progress is certainly the educator.

Keywords: children, inclusion, kindergarten, educator

Uvod

Tijekom povijesti mijenjao se odnos prema djeci s teškoćama u razvoju i ovisio je o mnogobrojnim faktorima kao što su :kulturni, ekonomski i socijalni. U nekim zemljama koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja očituje se kroz različite modele školovanja, što se vidi u smislu unapređenja kvalitete sustava odgoja i obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva: suradnju odgojno obrazovne ustanove sa drugim službama, nediskriminaciju i suradnju sa čitavom zajednicom, kako bi se svoj djeci omogućio razvoj potencijala i sudjelovanje u procesu učenja. Obuhvat djece inkluzivnim odgojem i obrazovanjem se povećao, očekivanja od odgojitelja u skladu s time su se mijenjala, stekla su se nova znanja, kompetencije i iskustvo.

Državni pedagoški standard

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe,2008.) djecom s teškoćama u razvoju smatraju se : djeca oštećenoga vida; djeca oštećenoga sluha; djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije; djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom; djeca s poremećajima u ponašanju; djeca s motoričkim oštećenjima; djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (djeca s mentalnom retardacijom); djeca s autizmom; djeca s višestrukim teškoćama u razvoju; zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično). Lakšim teškoćama u razvoju smatraju se: slabovidnost; naglušost; otežana glasovno-govorna komunikacija; promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom; poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize); motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe); djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (laka mentalna retardacija). Težim teškoćama u razvoju smatraju se: sljepoća; gluhoća; potpuni izostanak govorne komunikacije; motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornoga pomagala); djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (umjerena, teža i teška mentalna retardacija); autizam; višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća u razvoju, međusobne kombinacije lakših teškoća u razvoju ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom).(1)

Rana inkluzija

Svako dijete živi drugačijim životom, no potrebe djece uglavnom su slične, a temeljna prava ista. Svako dijete ima pravo na svoju jedinstvenost, neponovljivost i različitost, na ispunjen život u kojem uživa, na igre i druženje s vršnjacima. Teškoće u razvoju ne bi trebale spriječiti ili sputavati nijedno dijete da potpuno ostvaruje svoje ciljeve.

Iskustva iz prakse pokazuju da se u predškolskoj dobi život djece s teškoćama u razvoju često odvija na terapijama, rehabilitacijama i liječenju, a druženja s vršnjacima uglavnom su s djecom sličnih posebnosti. Zbog specifičnosti na razvojnom putu, mogućnosti djece nisu uvijek nužno ograničene, ali okolina ih često ograničava u pružanju mogućnosti, zdrav razvoj samosvijesti je otežan, a kvaliteta života im može biti narušena. Kada govorimo o inkluziji u vrtiću, ona je najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s djecom bez razvojnih teškoća i podrazumijeva uključivanje, prihvaćanje i ravnopravno sudjelovanje sve djece u odgojno-obrazovnim skupinama sa ciljem zadovoljavanja njihovih temeljnih potreba bez obzira na razvojne teškoće, talente, socioemocionalno porijeklo... Ona u prvom redu ističe i naglašava različite razvojne potencijale, a manje govori o nedostacima. (2, 3) U inkluzivnom vrtiću uspješna inkluzija podrazumijeva činjenicu da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti, da imaju slobodan pristup različitim mjestima za igru i rad.

Odgojitelj u inkluzivnoj skupini

Osnovni čimbenik koji u kontekstu dječjeg vrtića može potpomoći razvoj osobnosti djeteta i pružiti mu korektivno emocionalno iskustvo koje predstavlja uvjet djetetovog odgojno-obrazovnog napredovanja svakako je odgojitelj. Brojna istraživanja dokazala su kako odgojitelji općenito imaju pozitivne stavove prema edukacijskom uključivanju djece s teškoćama u razvoju i smatraju da ona trebaju biti u inkluzivnom okruženju, no zabrinjava ih pomanjkanje vlastitog znanja o djeci s teškoćama, pogotovo kad se radi o uključivanju djece s većim teškoćama u razvoju. Potrebna je dodatna edukacija, suradnja s roditeljima i stručnim timom. (4) Provedeno je istraživanje koje je obuhvatilo odgojitelje koji imaju iskustvo rada s djecom s ADHD-om. Istraživanje ukazuje na nisku procjenu odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju s djecom s ADHD poremećajem te visoku razinu svjesnosti o specifičnostima ADHD-a koje podrazumijevaju timsku suradnju svih sudionika procesa i prilagodbu metodičko-didaktičkog pristupa što će u konačnici doprinijeti socijalizaciji djece s ADHD-om, a odgojitelji koji to nisu stekli tijekom svog fakultetskog obrazovanja, zasigurno bi mogli kroz stručna usavršavanja. (3) U inkluzivnom vrtiću svi daju svoj doprinos, preko ravnatelja koji osigurava materijalna sredstva za nabavku raznih pomagala i didaktike prilagođene za rad s djecom s teškoćama u razvoju, do pedagoga koji ima važnu ulogu u organizaciji odgojno obrazovnog procesa, zdravstvenog voditelja koji vodi brigu o zdravstvenom aspektu, preko psihologa, edukacijskog rehabilitatora i fizioterapeuta ili drugih stručnjaka ovisno o specifičnostima pojedine ustanove do spremačica i domara koji pomažu odgojiteljima kad i ukoliko ima potrebe za time.

U praksi se pokazalo da se stavovi odgojitelja mijenjaju iskustvom rada u inkluzivnoj skupini. Kroz cijeli proces, uz suradnju svih navedenih, odgojitelj lakše pronalazi nove strategije, pristupe i metode koje vode prema kvalitetnim i učinkovitim rješenjima. (4) Odgojitelj može pomoći u osnaživanju obitelji djeteta s teškoćama, te ih uputiti u njihova prava. Odnos odgojitelja i roditelja je bitan u razvijanju partnerskog odnosa, u smislu razumijevanja, povjerenja, poštovanja i aktivnog slušanja.

Važni uvjeti koji se moraju zadovoljiti kako bi proces inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju u redoviti vrtićki program postigao željeni učinak:

- stvoriti pozitivnu atmosferu, atmosferu podrške, prihvaćanja i ugone kroz igre s pjevanjem, društvene igre, uključivanjem djece u brigu oko djeteta s teškoćama u razvoju
- omogućiti razvoj osjećaja sigurnosti, osjećaja uspjeha, međuvršnjačke suradnje uključivanjem djeteta u sve aktivnosti ravnopravno s ostalom djecom
- kreirati prilike za svladavanje novih vještina i realizaciju razvojnih mogućnosti svakog pojedinog djeteta kroz pomno planiranje aktivnosti
- inspirirati(motivirati) dijete različitim poticajima
- osigurati vrijeme i prostor za individualizirani pristup(idealno je ako u skupini radi treći odgojitelj)
- osigurati potrebne materijalne uvjete, u suradnji s roditeljima i stručnim timom

Izazov za odgojitelje

Uključivanjem djeteta s teškoćama u razvoju uvijek je veliki izazov za odgojitelje. Pred odgojitelje stavljena je velika zadaća. Zadaća za koju se ne osjećaju uvijek dovoljno kompetentnima. Nekoliko sati o djeci s teškoćama koju odgojitelji slušaju na fakultetu zasigurno nije dovoljno za rad u inkluzivnoj skupini. Odgojitelji se informiraju putem interneta, stručne i znanstvene literature, edukacija, predavanja, ali naravno uvijek se najbolje informacije dobiju od roditelja. Važno je znati kakva su očekivanja roditelja od uključivanja u vrtić, kako dijete motivirati, za koje aktivnosti djetetu treba

dodatno vrijeme te što dijete može napraviti samostalno.

Aktivnosti u skupini

Ovisno o kojoj teškoći je riječ, o dobi, potrebi i želji svakog djeteta potrebno je stvoriti individualni plan podrške gdje odgojitelji aktivno sudjeluju u planiranju zajedno s članovima stručnog tima. Pri planiranju polazimo od nekoliko aspekata. Razvojna primjerenost, sigurnost te socijalna poželjnost. Potrebno je razmotriti:

- jesu li potrebne fizičke prilagodbe/prilagodbe materijalnog konteksta?
- je li aktivnost prilagođena svoj djeci u skupini ili je potrebna prilagodba unutar aktivnosti za djecu urednog razvoja?
- daje li mogućnost novog iskustvenog učenja ili je proširenje postojećeg?
- što želimo postići :socijalnu vidljivost u konkretnoj aktivnosti, interakciju i buđenje želje za uključivanjem djece iz skupine u socijalni život djeteta s teškoćom?
- što želimo izbjeći: pasivno promatranje, osjećaj nemoći, osjećaj nesigurnosti, isključenosti, usamljenost u aktivnosti, orijentaciju samo na odgojitelja
- koje su jake strane djeteta/mogućnosti djeteta/što dijete može
- koje su potrebe djeteta/slabe strane/potrebe za podrškom
- koji su interesi djeteta
- koji su roditeljski ciljevi za dijete/kakva su roditeljska očekivanja
- koji su ciljevi za dijete – kratkoročni, dugoročni
- kroz koje aktivnosti/kako poticati da bi se postigli zadani ciljevi

Prednosti inkluzije za dijete s teškoćama u razvoju

- dijete ima priliku za učestalo druženje s vršnjacima i realizaciju važnih socijalnih interakcija
- među vršnjacima može pronalaziti uzore i oponašati ih u ponašanju i različitim vještinama
- kroz igru i doživljaj uspjeha u igri ono će osnažiti vlastite potencijale, potaknuti osobni rast i ostvariti kompenzaciju za ona područja u kojima ima određenih poteškoća
- dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti koje mu pružaju prostor za učvršćivanje samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi i sveukupnu osobnu afirmaciju

Prednosti inkluzije za djecu urednog razvoja u odgojnoj skupini

- djeca iz odgojne skupine senzibiliziraju se za uočavanje i poštivanje različitosti, što ima direktni pozitivan učinak na razvoj socijalne kompetencije
- djeca razvijaju empatiju, razumijevanje, shvaćanje i prihvaćanje teškoća
- razvijaju samopoštovanje, osjećaj ponosa i osobne odgovornosti zbog međusobnog pomaganja i suradnje

Što pomaže odgojitelju?

- pozitivan stav i uvjerenje da svako dijete ima pravo na sudjelovanje u vrtiću
- spremnost na dodatnu edukaciju, informiranje, učenje i stručno usavršavanje
- planiranje-individualni pristup djetetu, prilagodba materijalnih uvjeta, materijala, sredstava za rad, formiranje centara aktivnosti prilagođenih svoj djeci
- inkluzivno razmišljanje-imati stav da se vrtić treba prilagoditi djetetu, a ne obrnuto
- dobra suradnja s roditeljima
- podrška stručnih suradnika

Kad su svi uvjeti zadovoljeni, lakše je savladati prepreke koje se nađu na putu.

Zaključak

Svako dijete s teškoćama u razvoju individua je za sebe i na sebi svojstven način doživljava boravak u vrtiću. Fleksibilnost, dosljednost u postupcima, reakcijama i pristupu od strane odgojitelja uz veliku dozu strpljivosti te realna očekivanja, bitno podupiru razvojni proces i pomažu napredovanju djeteta. Djeca postupno razvijaju socijalne vještine, dobivaju više na samopouzdanju i sve se više osjećaju dijelom odgojne skupine. Iz iskustva možemo reći kako je puno lakše, kako djetetu s teškoćama, tako i drugoj djeci posvetiti dovoljno individualnog vremena u skupini s manjim brojem djece. Inkluzivna skupina donosi brojne prednosti i obogaćuje život i djetetu s teškoćama u razvoju, njegovim roditeljima, djeci urednog razvoja i na kraju odgojiteljima. Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgo-

jno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu. (1)

Važno je da odgojitelj dobro poznaje individualne potrebe svakog djeteta, jake i slabe strane djeteta kako bi mogao individualizirati pristup te planirati i prilagođavati aktivnosti u skladu s potrebama i mogućnostima pojedinog djeteta. Organizacija podrške djeci s teškoćama u razvoju u dječjim vrtićima nije sustavno i jasno uređena i regulirana te se razlikuje ovisno o odlukama i mogućnostima pojedine ustanove, odnosno Osnivača. U Republici Hrvatskoj predškolski odgoj nije obavezan, obavezan je samo program u zadnjoj godini prije polaska u školu. To je također jedan od razloga zbog kojeg djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću nemaju asistenta. Stoga je odgovor na naše pitanje „ovisi li uspješnost inkluzije o odgojitelju?“, mi smatramo, potvrđan. Svako dijete, bilo urednog razvoja ili dijete s teškoćom, u vrtiću najviše vremena provodi s odgojiteljem. Iako je razina podrške koju odgojitelj ima u provođenju inkluzije vrlo važna za uspješnost inkluzije (dostupnost trećeg odgojitelja ili asistenta, redovitost i dostupnost podrške stručnih suradnika, mogućnosti dodatnih edukacija itd.), smatramo da je odgojitelj ključni nositelj odgojno-obrazovnog procesa koji svakodnevno prati i potiče razvoj djeteta s teškoćama u razvoju u neposrednom radu.

Literatura

1. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN, br 10/97 i 107/07; 2008.)
2. Bouillet, D. (2010.) Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga
3. Loborec, M., Bouillet (2012.) Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s AD-HD-om u redovni program dječjeg vrtića; Napredak
4. Skočić Mihić i dr. , 2009.; Bouillet, 2011.. Mišljenje studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama

SURADNJA SA STRUČNIM TIMOM U PRAĆENJU RAZVOJA DJETETA I NJEGOVE AKTIVNOSTI U VRTIĆU

Sažetak: U 18. članku Konvencije o pravima djeteta (1989) uz odgovornosti roditelja prema djeci navodi se i odgovornost društva da pruži pomoć i podršku roditeljima u odgoju djece kako bi oni mogli ispuniti svoju dužnost prema djetetu pri čemu im dobrobit djeteta mora biti temeljna briga. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), jedno od načela je i Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u kojem se navodi da se uspješno ostvaruje u vrtiću koji je ustrojen i organiziran tako da se omogućuje poštovanje prava svakog pojedinca i osigurava zadovoljenje specifičnih potreba, osobnih ritmova i individualno različitih strategija učenja djece. Vrlo bitno spomenuti za ovaj rad je i načelo Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom društvenom zajednicom u kojem svi imaju zajednički cilj: primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju. Vrtić treba omogućiti afirmaciju ideje ostvarivanja prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanje jednakih prava za sve. „Inkluzivno obrazovanje odgovara potrebama sve djece, što znači da uvažava specifičnosti njihova razvojnog statusa, kulture i drugih relevantnih obilježja. To je obrazovanje koje omogućuje svoj djeci zajedničko (suradničko) učenje radi omogućavanja i osnaživanja njihova punog sudjelovanja u učenju i kulturi neke zajednice, uz osiguravanje primjerene potpore zadovoljavanju njihovih individualnih odgojno-obrazovnih potreba“ (Save the Children, 2016; prema Bouilet, D., 2019, 11). U ovom radu smo prikazali primjer iz prakse u kojem zajedno sa stručnim timom vrtića vježbama razvojnog poticanja podupiremo sudjelovanje djeteta s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u procesu učenja i poučavanja.

Ključne riječi: dijete, inkluzivno obrazovanje, senzorna integracija, suradnja sa stručnim timom, razvojno poticanje

COOPERATION WITH THE PROFESSIONAL TEAM IN MONITORING THE CHILD'S DEVELOPMENT AND HIS ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

Abstract: Article 18 of the Convention on the Rights of the Child (1989) states, in addition to the responsibility of parents towards their children, there is also responsibility of society to provide assistance and support to parents in raising children so that they can fulfill their duty to the child. In the National Curriculum for Early and Preschool Education (2014), one of the principles is the flexibility of the educational process, which states that it is successfully realized in a kindergarten that is organized in a way as to respect the rights of each individual and ensure satisfaction specific needs, personal rhythms and individually different learning strategies of children. It is very important to mention for this work the principle of partnership of kindergartens with parents and the wider community in which everyone has a common goal: to respond appropriately to the individual and developmental needs of the child and provide support for his overall development. Kindergarten should enable the affirmation of the idea of exercising children's rights to equal opportunities, exercising equal rights for all. "Inclusive education meets the needs of all children, which means that it respects the specifics of their developmental status, culture and other relevant characteristics. It is education that enables all children to learn together (collaboratively) in order to enable and strengthen their full participation in the learning and culture of a community, while providing appropriate support to meet their individual educational needs" (Save the Children, 2016; according to Bouilet, D. , 2019, 11). In this work, we present an example from practice in which, together with the professional team of the kindergarten, we support the participation of a child with special educational needs in the learning and teaching process through developmental encouragement exercises.

Keywords: child, inclusive education, sensory integration, cooperation with a professional team, developmental encouragement

TRANZICIJSKI VRTIČKI PROGRAM ZA DJECU SA PSA-OM - PRIMJER PRAKSE

Sažetak: Posljednjih godina velik je naglasak na važnosti integracije i inkluzije djece s teškoćama u redovni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, a tranzicijske posebne skupine pripremaju djecu za navedeno. U radu je prikazan primjer tranzicijskog posebnog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma koji se provodi u Zagrebu unutar sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Prikazana je i teorijska osnova za provođenje takvog programa zatim ciljevi i zadaće programa, način rada, način praćenja razvoja djece, oblici suradnje s roditeljima, uloga rehabilitatora i odgojitelja zaposlenih u navedenim skupinama te utjecaj programa na integraciju i inkluziju djece koja su ga pohađala. Velik je naglasak na kontinuiranoj i kvalitetnoj suradnji stručnjaka s obiteljima djece s teškoćama u razvoju stoga je i u ovom tranzicijskom programu velika pažnja posvećena suradnji i osnaživanju roditelja. U radu se govori i o važnosti rane intervencije koja je nedovoljno zastupljena u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Ključne riječi: tranzicijski program, inkluzija, integracija, poremećaj spektra autizma, suradnja s roditeljima, rana intervencija

TRANSITIONAL PRESCHOOL PROGRAM FOR CHILDREN WITH ASD - PROGRAM EXAMPLE

Abstract: In recent years, great emphasis has been placed on the importance of integration and inclusion of children with special needs in the regular system of pre-school education, and transitional special education programs are preparing children for this. This paper presents an example of a transitional preschool special education program for children with autism spectrum disorder implemented in Zagreb within the system of preschool education. The theoretical basis for the implementation of the program is presented, as well as the goals and tasks of the program, the methods, the way of monitoring children's development, forms of partnership with parents, the role of educational rehabilitators and preschool teachers in these groups and the impact of the program itself. There is a great emphasis on continuous and quality partnership of experts with the families of children with special needs, so in this transitional program, great attention is paid to the partnership with parents and their empowerment. The paper also discusses the importance of early intervention, which is insufficiently represented in the system of preschool education in Croatia.

Keywords: transitional program, inclusion, integration, autism spectrum disorder, partnership with parents, early intervention

Uvod

Trenutno sve više država, posebno država zapadnog svijeta, teži uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U posljednjem desetljeću u Hrvatskoj se postupno povećava broj djece s teškoćama koja se uključuju u redovne vrtičke programe. Proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju ne odvija se prirodno niti bez teškoća, a glavni problem je nedovoljno znanje donositelja odluka o ovom procesu (Vrljićak i sur., 2016). Naime, u praksi vrlo često izostaje adekvatna podrška svim članovima uključenima u ovaj proces od roditelja djeteta s teškoćama, koje se uključuje u proces, do odgojitelja koji u redovnu skupinu prima dijete s teškoćama u razvoju. Kada se usmjerimo na djecu s poremećajem iz spektra autizma dolazimo do još većeg broja izazova prilikom njihova uključivanja u redovni predškolski sustav. Djeca s poremećajem iz spektra autizma imaju teškoće na području socijalne interakcije i komunikacije te imaju ograničene interese, a povremeno se pojavljuju stereotipne radnje. Stoga je potrebno dodatno prilagoditi načine usvajanja i učenja svih novih vještina. U skladu s navedenim, stručnjaci moraju biti školovani kako bi pružili djeci adekvatnu podršku. Zbog prethodno navedenog, proces inkluzije djece sa PSA-om se odvija još sporije te se javlja niz problema poput prevelikog broja djece u skupinama, nedostatak stručnog kadra, nedostatne i nesustavne edukacije stručnjaka iz ovog područja te ponajviše zbog organiziranosti sustava: ministarstvo – lokalna zajednica – vrtić (Skočić Mihić, 2011).

Brojna znanstvena istraživanja tvrde da inkluzija i integracija omogućavaju djeci s teškoćama i djeci s poremećajem iz spektra autizma povećan broj mogućnosti za socijalnu interakciju i igru, bolje modele za učenje adaptivnih vještina i pozitivno utječu na cjelokupni razvoj pojedinca (Anderson i sur.,

2004). Postavlja se pitanje je li naš sustav spreman pružiti podršku u svim ovim područjima te kako je pružiti da ona bude adekvatna i pravovremena.

Rana intervencija u predškolskom sustavu

Rana intervencija omogućava adekvatnu i pravovremenu podršku svakom djetetu i njegovoj obitelji, ali i okolini u kojoj se nalazi obitelj djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Danas se rana intervencija odnosi na ustrajan i sustavan pristup tima stručnjaka koji je usmjeren potrebama djeteta i njegove obitelji (Ramey i sur., 2007, prema Demarin, 2019). Brojna znanstvena istraživanja na temu rane intervencije i autizma pokazuju da su djeca s poremećajem iz spektra autizma, kojima je omogućena rana intervencija unutar predškolskog sustava, bolje pripremljena za nadolazeće akademske izazove te da ostvaruju bolje rezultate na svim razvojnim područjima, posebno na kognitivnom i socijalnom (Wittmer i sur., 1996, prema Forest i sur., 2015). Iako je obiteljsko okruženje, odnosno djetetov dom, optimalno mjesto za provedbu rane intervencije ipak je većina obitelji, zbog životnih okolnosti, primorana upisati dijete u vrtić. Tada vrtići, uz specijalizirane ustanove, postaju primarni pružatelji rane intervencije iako uvjeti kojima raspolažu nisu adekvatni. U kontekstu vrijednosti predškolskog sustava važno je istaknuti da on pruža djeci sa PSA-om priliku za učenje u prirodnim uvjetima s vršnjacima čime ostvaruju osnovna ljudska i dječja prava (Vrljičak i sur., 2016). Rana intervencija i inkluzija djece s poremećajem iz spektra autizma u redovni predškolski sustav je izazovan proces, posebno za odgojitelje unutar redovnih skupina kojima nedostaje edukacije na ovom području. Potrebno je pronaći idealno rješenje kako bi i djeca i odgojitelji dobili potrebnu podršku te kako bi se procesi rane intervencije i inkluzije što uspješnije ostvarili. Kod brojnih odgojitelja, ali i ostalih stručnjaka unutar predškolskog sustava, javlja se strah prilikom rada s djecom sa PSA-om zbog čega je potrebno promišljati o svim preduvjetima koje vrtić mora imati kako bi omogućio kvalitetnu inkluziju djece s poremećajem iz spektra autizma.

Tranzicijski programi u predškolskom sustavu

Brojna istraživanja pokazuju niz dobrobiti inkluzije na cjelokupni razvoj djece s teškoćama u razvoju. Zbog posebnosti djece s poremećajem iz spektra autizma sam boravak u skupini vršnjaka ne može se smatrati poticajnim i inkluzivnim okruženjem te često nije najbolji odabir za predškolski oblik odgoja i obrazovanja (Sekušak-Galešev i sur., 2016, prema Vrljičak i sur., 2016). Samim time javlja se potreba za programima koji bi poticali vještine potrebne za uključivanje djece u redovni odgojno-obrazovni sustav, a to su tranzicijski programi. Tranzicijski programi za djecu s teškoćama su nedovoljno zastupljeni u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovako osmišljeni programi pripremaju djecu s teškoćama u razvoju za inkluziju u redovni odgojno-obrazovni sustav, a provode se unutar redovnih dječjih vrtića i specijaliziranih ustanova. S obzirom na teškoće koje uključena djeca imaju razlikujemo tranzicijske programe za djecu s teškoćama u razvoju i tranzicijske programe za djecu s poremećajem iz spektra autizma. Tranzicijski programi su utemeljeni na procjeni djetetovih sposobnosti koje uključuju: funkcionalnu i spontanu komunikaciju, socijalne vještine, funkcionalne adaptivne vještine, smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja i kognitivne vještine. Djeca koja su uključena u navedene programe tijekom boravka u njima imaju individualizirane odgojno-obrazovne programe (IOOP) koje izrađuju stručnjaci uključeni u provedbu programa. IOOP sadrži ciljeve iz navedenih područja te se izrađuje za razdoblje od tri mjeseca (Vrljičak i sur., 2016). Prije uključivanja djeteta sa PSA-om u redovne uvjete odgoja i obrazovanja potrebno je razviti preduvjete zahvaljujući kojima će dijete moći upotrijebiti pozitivne učinke same integracije i uključivanja u vršnjačke skupine. Edukacijsko-rehabilitacijskim postupcima i ranim uključivanjem djece razvijamo preduvjete te olakšavamo djetetu usvajanje znanja i vještina iz socijalnih interakcija u vršnjačkim skupinama (Vrljičak i sur., 2016).

Specifičnosti programa

Cilj programa je pripremiti djecu s poremećajem spektra autizma za integraciju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Program traje najviše dvije godine, a odgojno-obrazovni rad u skupinama provode edukacijski rehabilitator i odgojitelj. Prije ulaska u program radi se procjena djece kako bi se izabrala djeca za koju se smatra da će program odgovarati njihovim odgojno-obrazovnim potrebama. Svakih šest mjeseci edukacijski rehabilitatori rade procjenu sposobnosti djece. Na početku procjenjuju trenutne mogućnosti djece, a daljnjim procjenama prate napredak djeteta i planiraju odgojno-obrazovni rad na temelju rezultata procjene. Kako bi ostvarili sve ciljeve te program pril-

godili potrebama svakog djeteta koriste niz metoda i tehnika koje djeci sa PSA-om omogućuju lakše učenje i primjenu znanja i vještina. Sam prostor sobe dnevnog boravka uređen je tako da zadovolji potrebe djece, a s obzirom na njihove specifičnosti u senzo-motornom funkcioniranju. Tako npr. u sobama ima više prostora i sprava za razne motoričke aktivnosti, a razni centri aktivnosti su najčešće spojeni u jedan veći centar kako bi potaknuli što više paralelne igre među djecom. Osim toga, sobe dnevnog boravka i centri aktivnosti obogaćeni su vizualnom podrškom (dnevni rasporedi, simboli, fotografije). Djeca tijekom dana provode vrijeme u strukturiranim aktivnostima (npr. pozdravni kružić), slobodnim aktivnostima (slobodna igra), grupnim aktivnostima za stolom (rješavanje zadataka uz vizualne rasporede), vođenim grupnim aktivnostima, aktivnostima svakodnevnog života i boravku na zraku. Osim vizualne podrške, edukacijski rehabilitatori i odgojitelji koriste i potpomognutu komunikaciju (PECS i PODD) te niz specifičnih metoda za rad s djecom sa PSA-om. Svakodnevno se potiče interakcija djece tipičnog razvoja i djece uključene u program kroz aktivnosti na igralištu, u sobama dnevnog boravka te u zajedničkim prostorijama vrtića. Edukacijski rehabilitatori i odgojitelji odlaze s djecom sa PSA-om u redovne skupine u integraciju, ali i djeca tipičnog razvoja dolaze u skupine djece sa PSA-om. U tim situacijama uloga edukacijskih rehabilitatora ili odgojitelja je podučavati vršnjake tipičnog razvoja kako ostvariti kontakt s djetetom sa PSA-om (igra, komunikacija) (Vrljičak i sur., 2016). U ovom programu velik naglasak se stavlja na kvalitetnu suradnju s roditeljima, stoga edukacijski rehabilitatori i odgojitelji svaki dan održavaju individualne razgovore s roditeljima djece uključene u program. Individualni razgovori omogućavaju stručnjacima da roditeljima prenesu sve potrebne informacije o napretku djeteta, o njegovom ponašanju u skupini, o rezultatima procjena, o daljnjim ciljevima koje trebaju zajedničkim snagama ostvariti, o napretku socijalizacije te omogućavaju stručnjacima demonstriranje rada i davanje savjeta roditeljima za rad s djecom kod kuće. Također, pružaju priliku roditeljima da stručnjake informira o ponašanju djeteta izvan vrtića kako bi se dobila cjelokupna slika djeteta i kako bi se kvalitetnije osmislio odgojno-obrazovni rad. Nakon što dijete u programu provede šest mjeseci stručnjaci iznose roditeljima svoju preporuku za daljnje oblike rada koji najbolje odgovaraju odgojno-obrazovnim potrebama djeteta. Preporuka može biti da dijete ostane u ovom programu još jednu godinu, da uključe dijete u specijaliziranu ustanovu ili da se dijete integrira u redovni program vrtića.

Zaključak

Cilj ovog rada je prikazati funkcioniranje tranzicijskog programa za djecu sa PSA-om unutar predškolskog sustava. Tranzicijski program za djecu sa PSA-om je jedinstveni program unutar predškolskog sustava, a cilj mu je sustavno pripremanje djece za redovne oblike predškolskih programa. Smatramo da je ovaj program vrijedan te da bi trebao postojati veći broj ovakvih ili sličnih programa. Međutim, potreban je cijeli niz uvjeta koje predškolske ustanove moraju ostvariti prije otvaranja tranzicijskih programa, od prostorno materijalnih uvjeta koji odgovaraju potrebama djece s poremećajem iz spektra autizma do obrazovanog i kvalificiranog kadra. Također je potrebna sustavna podrška odgojiteljima i ostalim stručnjacima koji rade s djecom sa PSA-om kao i njihovim roditeljima. Pružanje individualizirane edukacijsko-rehabilitacijske podrške, koja se provodi kroz strukturirani pristup temeljen na znanstveno utvrđenim metodama, treba postati dio svih odgojno-obrazovnih predškolskih ustanova. Takvim pristupom i programima omogućujemo inkluziju u obliku u kakvom ona treba biti.

Literatura

- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey R., Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. SAGE Publications and The National Autistic Society, 8 (4), 369–385.
- Demarin, I.M (2019). Rana intervencija nekad i sad. Logopedija, 9 (1), 23-27.
- Forest, E., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., Todd, A. W. (2015). Transitions for Young Children with Autism From Preschool to Kindergarten. Journal of Positive Behavior Interventions, 6 (2), 103-112.
- Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Vrljičak, S., Frey Škrinjar, J., Stošić J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. Logopedija, 6 (1), 14-23.

INKLUZIJA U OSTVARIVANJU PROGRAMA PREDŠKOLE U VRTIĆU I OBITELJI

Sažetak: Konvencija o pravima djeteta (UN,1989) odražava temeljnu koncepciju shvaćanja djeteta kao subjekta s pravima i individualnim posebnostima a ne samo kao korisnika zaštite odraslih osoba. Inkluzija predstavlja najviši stupanj participacije i uvažavanja različitosti, prava i potreba svakog djeteta i temelji se na načelu nediskriminacije. U ovome radu daje se prikaz suradničkih odnosa svih dionika u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj u ostvarivanju programa predškole u vrtiću i obitelji za dijete s posebnim potrebama. Ističe se važnost kvalitetnih materijalnih i organizacijskih uvijeta koji se temelje na potrebama, interesima i mogućnostima djeteta. Uspjeh u inkluzivnom procesu ovisi o kvalitetnoj suradnji i komunikaciji, svakodnevnoj izmjeni informacija o potrebama i interesima djeteta, zajedničkoj refleksiji i planiranju novih koraka svih dionika procesa, osobito odgojitelja, roditelja i stručnjaka.

Ključne riječi: Program predškole u vrtiću i obitelji; suradnja; komunikacija; materijalni i organizacijski uvjeti

INCLUSION IN THE REALIZATION OF A PRESCHOOL PROGRAM IN KINDERGARTEN AND FAMILY

Abstract: The Convention on the Rights of the Child (UN, 1989) lies on the basic concept of understanding a child as a subject with rights and individual characteristics and not only as a beneficiary of adult protection. Inclusion is the highest level of participation and respect for diversity, rights and needs of every child and is based on the principle of non-discrimination. This paper presents collaborative relations of all stakeholders in the context of an institution for early and preschool education in the implementation of a preschool program in kindergarten and family for children with special needs. The importance of quality material and organizational conditions based on the needs, interests and abilities of the child is emphasized. Success in the inclusive process depends on quality cooperation and communication, daily exchange of information about the needs and interests of a child, joint reflection and planning new steps of all stakeholders, especially educators, parents and professionals.

Key words: Preschool and family pres preschool program; cooperation; communication; material and organizational conditions

Uvod

Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989) definira dijete kao svako ljudsko biće mlađe od 18 godina te ga stavlja u poziciju pravnog subjekta i nositelja prava a ne kao objekta i korisnika tuđe zaštite. Naglašava se aktivna participacija i uvažavanje individualnih posebnosti svakog djeteta. Inkluzija se temelji na višoj razini uvažavanja djece s teškoćama u razvoju, tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu unutar kojeg je osigurana individualna pomoć. Naglašavaju se razvojni potencijali djeteta, a manje se govori o nedostacima (Mikas i Roudi, 2012). Inkluzivni pristup potiče aktivno uključivanje i samostalnost u predškolskoj ustanovi, kod kuće i zajednici te prihvaća dijete s teškoćama u razvoju kao punopravnog pripadnika društvene zajednice. U ovome radu se prikazuju suradnički odnosi dionika u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj, Dječjem vrtiću Sunčana u ostvarivanju programa predškole u kontekstu vrtića i u obiteljskom okruženju za dječaka s višestrukim zdravstvenim teškoćama. Daje se prikaz dobre prakse programa od planiranja i pisanja programa, postavljanja ciljeva, očekivanih ishoda, planiranja bitnih zadaća u odnosu na dijete, odgojitelje i roditelje, strategije djelovanja, načina evaluiranja i dokumentiranja te indikatora postignuća.

Program predškole u vrtiću i obitelji

Jedan od primjera inkluzivne prakse je Dječji vrtić Sunčana u Zagrebu. Kao podršku dječaku s višestrukim zdravstvenim teškoćama Gradski ured za obrazovanje, sport i mlade – Grad Zagreb, osigurava dodatnog odgojitelja. Dječak je bio uključen u redoviti petosatni odgojno-obrazovni program starije vrtićke skupine, s integriranim programom predškole s dodatnim odgojiteljem. Rad s dječakom je planiran kroz individualni odgojno obrazovni rad. Dječak nije mogao u kontinuitetu pohađati vrtić i ostvariti planiranih 250 sati pripreme za školu. Zbog pojavnosti COVID-a 19 u dogovoru s roditeljima i Osnivačem, odlučeno je provođenje Programa predškole u kući.

Izrađen je individualizirani program. U izradi programa su sudjelovali: tim odgojitelja, defektolog, logoped, pedagog, psiholog zdravstveni voditelj i ravnatelj. Polazište su predstavljale dječakove jake strane: Izražen interes za proroslovno-matematičko područje, natprosječne neverbalne intelektualne sposobnosti, matematičke vještine i pamćenje. Planirano je poticanje cjelovitog razvoja, kao i uključenost dječaka u tretmane vanjskih institucija. Cilj programa predškole u obitelji bio je: Djetetu u godini prije polaska u školu osigurati okružje u kojem će ono najviše moći razviti svoje potencijale, zadovoljiti aktualne interese i time steći znanja, vještine i navike, koje će mu omogućiti uspješno svladavanje programa prvog razreda osnovne škole. Program je verificiran od strane Gradskog ureda za odgoj i obrazovanje. Planirano je provođenje programa sukladno epidemiološkim mjerama propisanim od strane HZZ-a i sukladno dječakovom zdravstvenom stanju.

Suradnički odnosi odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika

U suradničkom odnosu unutar konteksta ustanove za rani i predškolski odgoj vidljivo surađuju dječake, roditelji i odgojitelji. Potrebno je razmotriti položaj svake od tih strana u međusobnom odnosu (Bogatić, 2018). Stvaranje uvjeta za provođenje programa predškole za dijete s višestrukim teškoćama u razvoju i njegovu integraciju u redoviti obrazovni sustav, odnosno predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva kontinuiranu suradnju, razmjenu informacija i usklađeno djelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa kako bi se zajedno upoznali s posebnim potrebama i mogućnostima djeteta. Komunikacija sa djetetom s višestrukim teškoćama je složena i specifična. Potrebno je uvažiti različite okolnosti kao što su: trenutno raspoloženje i interes djeteta za određenu aktivnost, trajanje pažnje i koncentracije, razumijevanje neverbalne komunikacije djeteta, prekid aktivnosti radi zadovoljenja fizioloških potreba djeteta i specifičnosti materijalnog konteksta u obiteljskom stanu. Odgojitelju koji je u svakodnevnoj interakciji s djetetom potrebna stručna pomoć i podrška osobito logopeda i defektologa u zajedničkim evaluacijama postojećeg djelovanja i planiranju novih odgojno-obrazovnih pristupa koji će biti prilagođeni potrebama, interesu i strategijama učenja djeteta. Važna je kontinuirana edukacija o radu s djecom s teškoćama u razvoju ne samo odgojitelja nego i svih djelatnika za pojedine oblike podrške djeci s teškoćama (Vukušić, 2022). Unapređivanje znanja i vještina svih odgojitelja, stručnih suradnika roditelja i tehničkog osoblja u području rada s djecom u teškoćama u razvoju može pridonijeti inkluzivnom djelovanju i razvijanju standarda kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kompetencije odgojitelja temeljene na znanju osnova su za pružanje sustavne podrške djetetu i roditeljstvu i uspostavljanje partnerskih odnosa (Višnjić Jevtić 2018). Roditelji su uključeni u planiranje i provođenje programa predškole u obitelji od samog početka kao ravnopravni partneri. Informirani su o provođenju programa predškole i proveden je individualni savjetodavni rad s roditeljima. Redovito se provodila razmjena informacija o zdravstvenom statusu djeteta, logopedskim tretmanima dječaka i tretmanima u rehabilitacijskoj ustanovi, dnevnom raspoloženju i mogućnostima djeteta za suradnju i sudjelovanje u predviđenim aktivnostima u programu predškole. Roditelji su putem razgovora, fotografija i interneta redovito slali povratne informacije o reakcijama dječaka na dnevne aktivnosti i nastavku aktivnosti u kući. Detaljno su planirani indikatori postignuća djeteta te načini praćenja, dokumentiranja i evaluiranja. Planirana je strategija djelovanja i provođenja Programa svih dionika koji su uključeni u njegovu izradu u vremenskom razdoblju kroz godinu.

Materijalni i organizacijski uvjeti za provođenje programa

Za provođenje programa Predškola u obitelji trebalo je poštivati specifičnosti materijalnog konteksta u obiteljskom stanu, prilagoditi vremenski kontekst u odnosu na uključenost u tretmane vanjskih institucija kao što su logopedska terapija i odlazak u rehabilitacijski centar. Roditelji su bili pomoć i podrška i u ostvarivanju ciljeva Programa predškole u obitelji. U dogovoru i zajedničkom planiranju s odgojiteljicom stvaraju poticajno okruženje za rast i razvoj te stjecanje novih znanja i vještina. Osobito se angažiraju u provođenju sklopa aktivnosti na temu „Svemir“ kao uže područje djetetovog interesa. Ravnatelj osigurava potrošni materijal potreban za izradu poticaja sukladno interesu djeteta, te potreban pribor i didaktička sredstva. U odabiru didaktike za provođenje programa predškole sudjeluju članovi tima. Polaze od aktivnosti i tema od posebnog interesa djeteta (zastave, svemir, kućni ljubimci, potraga za blagom, izumi i izumitelji). U vrtiću je napravljen raspored odlaska odgojitelja u obitelj. Tim sačinjavaju tri odgojiteljice. Radi zdravstvenih i organizacijskih razloga program predškole u obitelji provodila je samo jedna odgojiteljica svakodnevnim odlaskom u dom dječaka i odgojno-obrazovnim radom u trajanju od jednog sata i trideset minuta. Odgojiteljica sva-

kodnevno roditeljima prenosi informacije o interesu i aktivnostima djeteta te zajednički planiraju moguće aktivnosti. Komunikacijske vještine odgojitelja možemo promatrati kao izvedbeni dio njihovih kompetencija i važnu komponentu u području suradnje s roditeljima (Višnjić Jevtić, 2018). Zbog samoizolacije cijele skupine i odgojiteljica, provedbu Programa predškole nastavila je defektologinja. Napisano je mišljenje o psihofizičkom statusu dječaka za postupak upisa u prvi razred osnovne škole. Ostvarena je suradnja s defektologinjom osnovne škole u koju je dječak upisan i osiguran mu je pomoćnik u nastavi. Planiran je susret s matičnim odgojiteljima i djecom dječakove skupine putem ZOOM aplikacije. Nije realiziran zbog majčinog straha da će se dječak uznemiriti tim susretom. Planiran je, ali zbog situacije s COVID-19, epidemioloških mjera i preporuka HZJZ-a, nije realiziran susret na dječjem igralištu vrtića s matičnim odgojiteljima i djecom dječakove skupine. Dječaku je pripremljena Diploma, Sjećalica na vrtić i knjiga s pregledom aktivnosti boravka u dječjem vrtiću Sunčana i u Programu Predškole u obitelji, dječakove izjave i razmišljanja, poruke odgojiteljica i članova stručnog tima.

Zaključak

Uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u program predškole individualiziranim odgojno obrazovnim programom i programom „Predškola u obitelji“ potičemo i uvažavamo aktivnu participaciju svakog djeteta, potičemo međuvršnjačko učenje i razvijanje tolerancije, uvažavanje različitosti i građenje suživota temeljeno na humanim vrijednostima. Ostvarivanje prava djeteta na aktivno sudjelovanje u ustanovi za rani i predškolski odgoj povezano je s uspostavljanjem partnerskih odnosa odraslih u djetetovom okruženju. Potrebno je omogućiti uvjete za trajni profesionalni razvoj odgojitelja, osobito za rad sa djecom s posebnim potrebama upoznavanjem sa novim znanjima te omogućiti iskustveno učenje u praksi. Na taj način otvoriti će se prostor za osnaživanje djeteta za življenje u demokratskom okruženju koje će biti prostor za učenje, međusobno uvažavanje i toleranciju te usmjeravanje djeteta prema aktivnom građaninu budućnosti. Takav pristup temeljen je na onome što dijete može, na njegovim jakim stranama. Provođenjem programa predškole ostvareni su planirani ishodi osim razvijanja i održavanja kvalitetnih odnosa s drugom djecom. Postavlja se pitanje kompetencije odraslih (roditelji, odgajatelji, stručni suradnici, ravnatelj) uključenih u inkluziju.

Literatura

- Bogatić, K. (2018). Djeca kao aktivni akteri suradbičkih odnosa obitelji I ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.), Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima (67-76). Zagreb: Alfa
- Konvencija o pravima djeteta (1989). Pristupljeno https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. U: Paediatrica Croatica, 56 (1). Pristupljeno https://www.hpps.com.hr/sites/default/files/Dokumenti/2012/pdf/dok_41.pdf
- Mirosavljević, A., Car, S. (2017). Zakoni i strateški dokumenti koji se odnose na participaciju djece. U I. Jeđud Borić, A. Mirosavljević, M. Šalinović (Ur.), Poštujmo, uključimo, uvažimo. Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj (20-43). Zagreb: Ured UNICEFa za Hrvatsku
- Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.), Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima (77-110). Zagreb: Alfa
- Vukušić, M. (24. 02. 2022). Humani odnosi za suživot. Inkluzija, 29. Pristupljeno <https://www.matica.hr/inkluzija/29/>

RADNA TERAPIJA U DJEČJEM VRTIĆU CVRČAK, MALI LOŠINJ

Sažetak: Radna terapija je zdravstvena djelatnost čiji je cilj omogućiti pojedincima i skupinama postizanje optimalnog funkcioniranja u aktivnostima svakodnevnog života, koja uključuju samozbrinjavanje, produktivnost i slobodno vrijeme. Temeljni cilj radne terapije je osposobiti pojedince, u ovom slučaju djecu s teškoćama u razvoju, za aktivno i što neovisnije sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima primjerenim dobi, njihovim potrebama i željama te očekivanjima koje okolina postavlja. Navedeni cilj, radni terapeuti postižu kroz poticanje na aktivno sudjelovanje u osobno odabranim aktivnostima na način da osposobljavaju pojedinca da razvije/održati/prilagodi potrebne vještine, prilagodi aktivnosti ili modificira okolinu, a sve sa ciljem da se potiče aktivna participacija. Kroz procjenu i analizu djetetovog ponašanja, prilagodbu i odabir pravog pristupa, radni terapeut u suradnji s roditeljima, odgojiteljima i stručnim timom, omogućit će djetetu, da bez obzira na teškoće, uči i razvija svoje potencijale, te bude u okruženju s vršnjacima kako bi poticali socijalnu interakciju, suradnju i integraciju.

Ključne riječi: radna terapija, vrtić, integracija, aktivnost, edukacija, suradnja

OCCUPATIONAL THERAPY IN KINDERGARTEN CVRČAK, MALI LOŠINJ

Abstract: Occupational therapy is a profession within healthcare whose goal is to enable individuals and groups to achieve optimal functioning in activities of daily living, which include self-care, productivity and leisure. The basic goal of occupational therapy is to train individuals, in this case children with disabilities, for active and independent participation in daily activities appropriate to their age, their needs and desires and the expectations set by the environment. This goal is achieved by occupational therapists by encouraging active participation in personally selected activities by enabling the individual to develop / maintain / adapt the necessary skills, adapt activities or modify the environment, all with the aim of encouraging active participation. Through assessing and analyzing the child's behavior, adjusting and choosing the right approach, the occupational therapist, in collaboration with parents, kindergarten teachers and the professional team, will enable the child, regardless of difficulties, to learn and develop their potential, and be surrounded by peers to encourage social interaction, cooperation and integration.

Key words: occupational therapy, kindergarten, integration, activity, education, cooperation

NAŠA PRIČA IZ VRTIĆA

Sažetak: Hrvatski predškolski sustav zbog fleksibilnosti i raznolikosti programa koje nudi zakonski okvir ima velike mogućnosti za realizaciju inkluzije. Praktična provedba inkluzivnog obrazovanja najviše ovisi o senzibilnosti ravnatelja te sluhu i mogućnostima lokalne zajednice da zadovolji potrebe roditelja i njihove djece s teškoćama. Rukovodeći se tezom da je inkluzija filozofija prihvatanja i stvaranja uvjeta u kojima će sva djeca biti prihvaćena jednako i s poštovanjem, trudimo se premjestiti fokus s teškoće na prostorno-materijalno i socijalno okruženje koje se prilagođava djetetu. Rana intervencija započinje ulaskom djeteta u skupinu. Primarna nam je zadaća socijalizacija djece s razvojnim odstupanjima i uspostavljanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa. Suradnjom odgojitelja i stručnih suradnika te ponudom dodatnih programa lakše dolazimo do cilja kojeg smo si zadali. Svrha ovog rada je prikazati proces stvaranja dobre inkluzivne prakse u Dječjem vrtiću Pula suradnjom svih sudionika odgojnoobrazovnog procesa.

Ključne riječi: inkluzija, predškolski sustav, fleksibilnost, dijete s razvojnim odstupanjima predškolske dobi, rana intervencija, dodatni programi

OUR STORY FROM KINDERGARTEN

Abstract: Due to the flexibility and diversity of the programs offered by the legal framework, the Croatian preschool system has great potential for the realization of inclusion. The practical implementation of the inclusive education depends mostly on the sensitivity of a principal and the understanding and ability of the local community to meet the needs of parents and their children with disabilities. Guided by the thesis that inclusion is a philosophy of acceptance and creating conditions in which all children will be accepted, we shift the focus from disability to the environment that adapts to a child. Our primary task is the establishment of quality peer relationships. With the cooperation of educators and professional associates and the offer of additional programs, it is easier to reach the goal we set for ourselves. The purpose of this paper is to present the process of creating good inclusive practice in the Kindergarten Pula through the cooperation of all participants in the educational process.

Keywords: inclusion, preschool system, flexibility, child with disabilities of preschool age, early intervention, additional programs

Uvod

Svoj vrtić želimo nazvati inkluzivnim okruženjem i definirati ga kao instituciju koja u potpunosti priznaje prava djece s teškoćama u razvoju te im omogućuje sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima (UNESCO, 2009., 7.), kao mjesto gdje svatko pripada, gdje je svatko prihvaćen, gdje pojedinac podržava druge i sam biva podržan od drugih kako bi se izašlo u susret njegovim potrebama (Stainback i Stainback, 1990.). Provedba inkluzivnog obrazovanja u vrtiću započinje ponajprije senzibilnošću i sluhom ravnatelja ustanove za pitanja inkluzije. Materijalne mogućnosti i podrška lokalne zajednice olakšavaju provedbu inkluzivnih ciljeva koje si je ustanova zadala. Godišnja izvješća dječjih vrtića u našem gradu i županiji posljednjih godina donose podatke o rastućem broju djece s razvojnim odstupanjima uključenih u redovite programe. Isto se može protumačiti novijom proinkluzivnom zakonskom regulativom, inkluzivnim politikama lokalne zajednice, boljim i ranijim prepoznavanjem razvojnih odstupanja te stvaranjem primjerenih uvjeta za uključivanje djece s razvojnim odstupanjima u redoviti vrtić. Naša inkluzivna praksa pokazuje kako se uvjeti, materijalno i socijalno okruženje, mogu fleksibilno prilagoditi potrebama baš svakog djeteta. Težeći boljem razvojnom ishodu za dijete vodimo računa o pravovremenoj ranoj intervenciji. U radu s djecom s razvojnim odstupanjima primarna nam je zadaća usvajanje emocionalno-socijalnih kompetencija uspostavljanjem kvalitetnih vršnjačkih interakcija. Vršnjačka pomoć temelji se na uvjerenju da djeca imaju urođenu sposobnost dijeljenja i iskazivanja osjećaja, mogućnosti i volju pomaganja drugima (Bouillet, 2019.) Raznovrsnošću projekata i programa u koje uključujemo inkluzivne skupine i povećavanjem kompetencija odgojitelja dolazimo do ostvarenja cilja kojeg smo si zadali. Razvijajući kulturu prihvatanja osobitosti i ravnopravnosti svakog člana naše male zajednice stvaramo sustav međusobno podržavajućih odnosa svih djelatnika, obitelji djeteta i zajednice u kojoj ono svakodnevno aktivno participira.

Rana intervencija kao preduvjet za uspješnu inkluziju

Pravilnikom o upisu propisujemo da djeca s razvojnim odstupanjima ne podliježu postupku bodovanja te ostvaruju prednost na temelju priložene dokumentacije. O njihovom upisu i načinu ostvarivanja inkluzije odlučuje Povjerenstvo za upis djece s teškoćama na temelju procjene stručnog tima. U sedam područnih vrtića Dječjeg vrtića Pula ove je pedagoške godine upisano je 492 djece od toga 19 djece ima određena razvojna odstupanja, što čini 3,9 % od ukupnog broja djece. Kada govorimo o vrstama razvojnih odstupanja najveći broj odnosi se na govorno jezične teškoće, djecu s poremećajem iz autističnog spektra, zatim djecu s neurorazvojnim odstupanjima te onu s rijetkim i kroničnim bolestima. Rukovodeći se činjenicom da pravovremeno i rano uključivanje podrške djetetu osigurava značajan razvojni učinak, rana intervencija u našim vrtiću započinje već na inicijalnom razgovoru s roditeljima prilikom upisa i ulaskom djeteta u skupinu. Ovisno o djetetovim razvojnim potrebama ono se u naš vrtić može uključiti u redovite kraće programe, u trajanju od tri ili šest sati s manjim brojem djece u skupini ili u desetodnevni program s manjim brojem djece u skupini u koje je uključen tzv. „treći“ odgojitelj. Njegova uloga je dvojaka, on može bit osobni pomoćnik djetetu s većim razvojnim odstupanjima ili biti stručna osoba koja facilitira realizaciju odgojnoobrazovnih ciljeva odgojne skupine omogućavajući prilike za individualiziranim pristupom, rad u paru ili manjim skupinama djece koja za tim imaju potrebu. Naša pedagoška praksa pokazala je da je odgojiteljima inkluzivnih skupina potrebna veća podrška stručnog tima pa smo tako oformili zajednice učenja te učestaliju timsku i individualnu podršku s ciljem njihovog osnaživanja, stjecanja kompetencija i razumijevanja potreba djece s razvojnim odstupanjima. U vrijeme pandemije učestalije smo koristili online platforme što nam je olakšalo vlastito učenje i olakšalo komunikaciju s roditeljima.

U svrhu boljeg razumijevanja djetetovih trenutačnih razvojnih potreba vrtić surađuje i sa stručnjacima različitih specijalnosti koji našu djecu i njihove obitelji prate i uključuju u (re)habilitacijski rad, a odgojitelje i stručne suradnike u savjetovanje i edukaciju. S roditeljima djece s razvojnim odstupanjima zagovaramo partnerski odnos kroz ravnopravnu i podržavajuću komunikaciju. Potičemo ih na aktivno uključivanje u vrtićki život sudjelovanjem u planiranju ciljeva i ishoda za njihovo dijete u okvirima osobnog kurikuluma, u aktivnosti skupine, dodatne programe i aktivnosti izvan vrtića. Osmišljavanje sigurnog i poticajnog okruženja te konstantno unošenje promjena, izazov je koji zahtjeva timski pristup i angažman svih sudionika.

Obogaćeni programi kao načini poticanja cjelokupnog razvoja djeteta

Kako bi se ostvarili ciljevi iz osobnih kurikuluma djeteta s razvojnim odstupanjima te oni opći iz Godišnjeg plana i programa i Godišnjeg kurikulumu vrtića, inkluzivne skupine uključujemo u dodatne projekte i obogaćene programe. Danas, s dječjim životom odvojenim od prirodnog svijeta, svoja iskustva djeca stječu većinom posredstvom medija, pisanim jezikom i vizualnim slikama (Chawla, 1994). Putem tehnologije i virtualnih svjetova stječu dojmove da je priroda daleka, mistična i puna opasnosti ne shvaćajući da postoji nadomak njih, u kućnim i vrtićkim dvorištima i užoj zajednici. Polazeći od toga da su djeca vrlo zainteresirana, emotivno i spoznajno, za okoliš te osjetljiva na prirodu i njezine elemente, životinje, biljke, vodu, zemlju, vremenske pojave, osmislili smo nekoliko programa kao odgovor na potrebe današnje djece koja su, kao nikad do sad, zakinuta za neposredna iskustva na otvorenom i u skladu s prirodom. Osluškujući potrebe djece tijekom pandemije osmislili smo programe „Vrtić u prirodi“ i „Vrtić na moru“. Aktivno provodeći vrijeme u šumi i prirodi, a tijekom ljetnih mjeseci u neposrednoj blizini mora, djeca se bave istraživačkim i drugim aktivnostima kroz koje svojim neposrednim iskustvom i igrom dolaze u kontakt s raznovrsnim resursima učenja te stječu bogata multisenzorička iskustva.

U suradnji s udrugom za pet therapy osmislili smo vlastiti program „I psi idu u vrtić“ u okviru kojeg se terapijski tim uz edukacijskog rehabilitatora, uključuje u rad odabranih inkluzivnih skupina. Uvođenjem životinja u program humanog odgoja cilj nam je naučiti djecu kako tretirati druga živa bića s ljubavlju i s poštovanjem. Promicanje nenasilja, kao i podučavanje suosjećanja i empatije temelj je ovog programa. Uloga psa je da bude motivator u strukturiranim i nestrukturiranim aktivnostima skupine te rehabilitacijskim procesima u koje je uključeno dijete s razvojnim odstupanjima, ali i facilitator u usvajanju određenih sposobnosti, vještina, znanja.

S kulturno-povijesnom baštinom i multikulturalnim identitetom, životinjskim i biljnim svijetom podneblja u kojem žive djeca se upoznaju kroz županijski projekt „Implementacija zavičajnosti u dječje vrtiće“. Svoje doživljaje stvaralački prerađuju simbolički se izražavajući na mnoštvo krea-

tivnih načina. Uviđajući dobrobiti ponuđenih programa, roditeljima prenosimo svoja iskustva te im ukazujemo na zamke današnjeg odgoja i posljedice pretjeranog boravka u zatvorenim prostorima uz izloženost tehnologiji i ekranima. Stručni suradnici vrtića uključili su odgojitelje u modularne edukacije čiji je konačni cilj sistematizirati zapažanja iz pedagoške prakse te usvojiti specifična znanja iz tog područja.

Zaključak

Jedna od važnijih stavki unaprjeđenja programa ranog i predškolskog odgoja nameće omogućavanje inkluzivne prakse koja će omogućiti svoj djeci jednake mogućnosti. Ranom intervencijom, obogaćenim programima, osnaživanjem odgojitelja, planiranom podrškom roditeljima te suradnjom s kolegama iz drugih sektora stvaramo integrirane usluge s ciljem osiguravanja sveobuhvatnosti i učinkovitosti. Cilj nam je postići novu kvalitetu rada sa svom djecom, posebno djece s razvojnim odstupanjima, kao odgovor na brzo-mijenjajuće potrebe suvremenog društva. Svjesni snažnih dobrobiti učenja na otvorenom na dječji razvoj, istaknuli smo prirodu, znanost i ekologiju kao bitnu zadaću plana i programa odgojno obrazovnog rada našeg vrtića.

Literatura

- Andić D. (2018.) : Djeca. okoliš i održivi razvoj, Sveučilište u Rijeci
- Boillet D. (2011.) ; Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, UDK 373.211.24:371.136,
- Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Daniels, E. R., Staford K. (2003.): Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s teškoćama. Zagreb, Biblioteka Korak po korak.
- Inkluzivni odgoj i obrazovanje- priručnik, dostupno na http://www.unicef.org/bih/ba/Prirucnik_web.pdf 14
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. g. NN, br. 150/11, 119/14 i 93/16.
- Mikas, D., Roudi, B. (2012.): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. U: *Pediatrics Croatica*, 2012, 56, 207-214.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2016). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama – prijedlog. Preuzeto <http://www.kurikulum.hr/>
- Romstein K.(2015.): Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja, UDK: 373.2-056.2/.3
- Skočić Mihić S. (2011.): Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje: doktorska disertacija. Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN, 10/97, 107/07, 94/13
- Socio-emocionalne vještine: koje su to, vrste i primjeri:
<https://nsp-ie.org/habilidades-socioemocionales-que-son-tipos-y-ejemplos-6c06c0d-2002a> 13.02.2022.

IVANOVA VRTIČKA PRIČA

Sažetak: Ivanova i moja vrtićka priča započela je u jesen 2016. g. "Bit ćeš odgojitelj pomoćnik dječaku s Down sindromom". Tim riječima dočekala me ravnateljica u svom uredu. Oluja misli u mojoj glavi: "Gdje i otkud početi?", "Što ja znam i ne znam o Down sindromu?", "Hoću li biti na visini zadatka?". Od iznimne važnosti bila je suradnja i podrška stručnih suradnika vrtića, kako u pripremi mene same za dolazak dječaka, tako i kasnije tijekom vrtićke svakodnevnice. Uključivanjem dječaka s Down Sindromom u redovitu vrtićku skupinu ostvaren je glavni cilj, potpuna socijalizacija i prihvaćanje od strane vršnjaka te ravnopravno sudjelovanje u svim aktivnostima, kako u onim vrtićkim tako i izvanvrtićkim. Cilj ovog rada je prikaz dobre prakse odgojitelja pomoćnika u Dječjem vrtiću Pula kroz priručnik za roditelje i odgojitelje "Ivanova vrtićka priča".

Ključne riječi: inkluzija, dijete s Down Sindromom, odgojitelj pomoćnik, priručnik za roditelje i odgojitelje

IVAN'S KINDERGARTEN STORY

Abstract: Ivan's and my kindergarten story began in the fall of 2016. "You'll be an educator-assistant to a boy with Down Syndrome". With these words, the director greeted me in his office. The storm of thoughts in my head: "Where and how to start?", "What do I know and do not know about Down syndrome?", "Will I be up to the task?". The cooperation and support of professional associates of the kindergarten was extremely important, both in preparing me for the arrival of the boy, and later during the kindergarten's daily life. By including boy with Down Syndrome in the regular kindergarten group, the main goal was achieved, full socialization and acceptance by peers, and equal participation in all activities, both in kindergarten and extracurricular activities. The aim of this paper is to present the good practice of assistant educators in the Kindergarten Pula through the manual for parents and educators "Ivan's kindergarten story".

Keywords: inclusion, child with Down Syndrome, assistant educator, handbook for parents and educators

INKLUZIJA DAROVITOG DJEČAKA

Sažetak: U ovom radu predstaviti će se inkluzija darovitog dječaka u odgojnu skupinu s namjerom uvažavanja različitosti u vrtiću u kojem boravi. Kroz svakodnevni rad odgojiteljice primjećuju izrazito bogat rječnik, brzo usvajanje informacija, kreativnost, znatiželju, veliku energiju ali i laku razdražljivost, agresivnost, nemogućnost prihvatanja neuspjeha. U suradnji sa stručnjacima dječjeg vrtića i roditeljima, dječaka se upućuje na psihologijsko ispitivanje u svrhu procjene potencijalne darovitosti dječaka. Rezultati ukazuju na visoko natprosječan intelektualni razvoj ali i emocionalnu nestabilnost te potrebu rada na samokontroli i socijalno primjerenom načinu nošenja s ljutnjom i drugim emocijama te teškoće u slici o sebi. Djeca primjećuju da je različit te ponekad bježe od njega zbog njegove grubosti. Primarni cilj našeg odgojno-obrazovnog rada je smanjenje nepoželjnih ponašanja kod dječaka kako bi ostvario pozitivne interakcije s drugom djecom iz skupine te obogaćivanje programa koji bi zadovoljio njegove obrazovne potrebe.

Ključne riječi: inkluzija, darovitost, darovita djeca, uvažavanje različitosti;

GIFTED BOY INCLUSION

Abstract: This paper will present the inclusion process of a gifted boy into an educational group while respecting diversity in the kindergarten in which he resides. Through the daily work of educators, they notice a very rich vocabulary, quick adoption of information, creativity, curiosity, great energy, but also easy irritability, aggression and inability to accept failure. In collaboration with kindergarten experts and parents, boy is referred for a psychological examination to assess boy's potential giftedness. The results indicate high above-average intellectual development, but also emotional instability and need to work on self-control and a socially appropriate way of dealing with anger and other emotions, as well as difficulties in self-image. Children notice that he is different and sometimes run away from him because of his rudeness. Primary goal of our educational work is to reduce undesirable behaviors in boys in order to achieve positive interactions with other children in the group and to enrich the program that would meet his educational needs.

Keywords: inclusion, giftedness, gifted children, respect for diversity

Uvod

Osnovna ideja inkluzije može se sažeti u jednu rečenicu: normalno je biti drugačiji. Darovita djeca većinom nemaju vizualno vidljive znakove koji zahtijevaju inkluziju, međutim pokazuju razvojnu prednost u odnosu na svoju dobnu skupinu te posjeduju određene karakteristike koje su prisutne kod mnoge darovite djece. Odgojno-obrazovna podrška darovitoj djeci odgojiteljima predstavlja veliki izazov, osobito u brojnim skupinama te uspješna participacija djece u skupini ovisi o širokom spektru podrške u njihovom svakodnevnom životu. U skupinama koje broje više djece od propisanog Državnog pedagoškog standarda (2008) ili u skupinama s djecom s određenim teškoćama, pred odgajatelje se stavlja veliki izazov kako odgovoriti na potrebe darovitog djeteta, kako prevenirati da se njegove potrebe ne izgube sa svakodnevnim potrebama cjelokupne skupine. Nastojeći odgovoriti na sve te izazove u daljnjem tekstu prikazati će se inkluzija darovitog dječaka koji iskazuje agresivna ponašanja prema drugoj djeci i teškoće u samokontroli.

Darovitost i inkluzija

Neka istraživanja pokazuju da su osobito darovita djeca vrlo senzibilna na pažnju i nepravdu u okolini te da su sklona snažnim emocionalnim reakcijama. Iskustva u uočavanju djece predškolske dobi pokazuju da postoje najmanje tri skupine djece na koje odgajatelji trebaju obratiti pozornost. Jedna skupina djece je vrlo nemirna, svojeglava, čak i agresivna. Uzroci takva ponašanja su u neodgovarajućem načinu zadovoljavanja njihovih specifičnih odgojno-obrazovnih potreba (Cvetković-Lay, 2008.). Upravo ova zadnja rečenica navela nas je na preispitivanje našeg svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada i razmišljanje na koji način pomoći dječaku kako bi smanjio svoja agresivna ponašanja i bio bolje prihvaćen u skupini. Izazovi koji su nam otežavali sam proces bili su brojnost same skupine, tri četvrtine djece iz skupine bili su dječaci među kojima je bilo i dijete s ADHD-om.

U svrhu što bolje inkluzije darovitog dječaka izradile smo listu praćenja i promatranja u skupini. Lista je uključivala preferirane aktivnosti, interakcije s djecom, način ostvarivanja interakcija i vrijeme zadržavanja u aktivnostima, utjecaj planiranih aktivnosti (na osnovu dječakovih interesa) na

njegovo emocionalno izražavanje. Obzirom na utvrđenu kreativnost na psihologijskom ispitivanju odgojno-obrazovni rad smo usmjerili omogućavanju dječaku izražavanje putem različitih medija i prepoznavanju dječakovih interesa i osjećaja kako bi mu na taj način omogućili stvaranje pozitivne slike o sebi i lakše stupanje u pozitivne interakcije s drugom djecom.

Odgojno-obrazovni rad i darovitost

Lista praćenja dječaka pokazala je da kod dječaka postoji izražen interes za dinosauruse. Obzirom da još nekoliko djece iz skupine pokazuje jednak interes nastojali smo iskoristiti priliku i približiti dječaka ostaloj djeci iz skupine kroz zajednički interes. Prva faza projekta uključivala je prikupljanje materijala (knjige, igre, materijali za rukotvorine) u koju su bili uključeni i roditelji. Petogodišnji daroviti dječak je čitao te smo mu omogućili priliku da čita grupi i pojedincima. Sobu dnevnog boravka organizirali smo tako da djeca mogu neometano provoditi aktivnosti u manjim i većim grupa ili individualno. Također, lista praćenja pokazuje da dječak ima potrebu nametati svoje želje i zamisli te voditi aktivnosti. Kroz aktivnosti usmjerene na njegove specifične interese i omogućavanje prezentacije svojih saznanja ostaloj djeci uočen je interes druge djece za zajedničku igru. Plakate o dinosaurusima koje dječak samostalno izrađuje prezentira skupini, uključuje ih u daljnje istraživanje te postaje vođa ali ovaj put na pozitivan način koji djeca prihvaćaju. Aktivnosti vezane uz dinosauruse pridonijele su podizanju samopouzdanja ali i prihvaćanja od strane druge djece iz skupine što je osobito bilo vidljivo prilikom prezentacije njegovih uradaka. Lakše stupa u kontakt s drugom djecom i vidljivo su smanjeni sukobi. Ovakav pristup omogućio mu je da bude aktivan sudionik u svojoj sredini, ali i povećao njegovu otpornost. Kurikuralne aktivnosti vezane uz prepoznavanje i imenovanje emocija kreirane su na osnovu potreba i interesa djece uz pomoć priručnika „Uvažavanjem različitosti do kulture mira“ (D. Bouillet i sur., 2016.). Uključivanjem dječaka te ostale djece u aktivnosti vezane uz prepoznavanje i imenovanje emocija primjećuje se kako dječak lakše regulira svoje emocije te samim time duže ostaje u interakciji s drugom djecom.

Primjeri aktivnosti: izrada časopisa skupine (prikaz individualnih postignuća djece), izrada plakata zaduženja djece u skupini (npr. brisanje stolova, sortiranje igračkaka, korištenje lopatice i metlice, provjeravanje urednosti kupaonice...), aktivnosti o uvažavanju različitosti, identitetu i pripadanju, izražavanju osjećaja i misli i sigurnost i odgovornost: igra „Imamo li nešto zajedničko?“, izrada plakata sličnosti i razlika (kako bi prepoznali koliko ima sličnosti i razlike između djece te tako osvijestiti kako su svi sa svojim različitostima posebni i dio skupine), likovna aktivnost - izrada Knjige osjećaja (crtanje sebe i drugih u raznim situacijama: kad smo ljuti, tužni sretni...), čitanje priča koje se odnose na prihvaćanje samog sebe i uočavanje vlastite vrijednosti junaka unatoč ograničenjima „Kad sukob prijeti prijateljstvu“, „Kad je ljuta, vjeverica ne sluša“, „Mala usamljena zvijezda“, igra kockom emocija (uočavanje različitih načina izražavanja osjećaja i poticanje imitiranja uočenih ponašanja i osjećaja drugih osoba), igra „Ja sam ja“ (isticanje što dijete voli raditi odnosno što mu dobro ide), igra „Putujući obruč“ (djecu se potiču biti dio cjeline i osjećaju se važnim za postizanje zajedničkog uspjeha).

Zaključak

Provođenjem navedenih aktivnosti, povećala se kvaliteta socijalnih interakcija s djecom i odgojiteljicama te se smanjilo ponavljanje nepoželjnih ponašanja i time se značajno izgradilo inkluzivno okruženje u odgojno - obrazovnoj skupini. Ovakav način istraživanja i preispitivanja odgojno-obrazovne prakse uvelike je doprinio kvaliteti djetetovog razvoja te napretku odgojitelja i djece u uvažavanju, prihvaćanju i odnosu prema dječaku. Ostvarene promjene u socijalnom kontekstu određuju kvalitetu odgojno – obrazovnog procesa te samim time potiču sudionike na stvaranje novih kvalitetnih promjena. Usprkos velikom potencijalu, darovitoj djeci je potrebna pomoć u usklađivanju misli, osjećaja i ponašanja te prihvaćanju ograničenja. Darovita djeca zahtijevaju dodatnu pažnju odgojitelja, roditelja i stručnih suradnika koji će njihovu darovitost usmjeriti i razvijati u onom smjeru u kojem idu interesi ali i razvijati ona područja koja su potrebna za samostalno i dobro funkcioniranje u kolektivu. Emocije i inteligencija darovite djece isprepliću se u zamršenom odnosu (Delaune, 2016). Okolina u kojoj se razvija darovito dijete trebala bi zračiti prihvaćanjem, i djelovati stimulativno na razvoj darovitog djeteta kako bi se njegove mogućnosti mogle dalje razvijati.

Literatura

- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (06. veljače 2022.)
- Bouillet, D. (2016). Uvažavanje različitosti do kulture mira. Priručnik za odgojitelje djece rane i predškolske dobi. Zagreb: CCI.
- Cvetković Lay, J. (2008). Darovito je što ću s njim? priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alineja.
- Delaune, A. (2016). Emotional, social and relationship development for gifted and talented children in early childhood education. The Professional Association for Gifted Education. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/326831754_Emotional_social_and_relationship_development_for_gifted_and_talented_children_in_early_childhood_education

Ana Bilušковиć, Jasenka Zeko Dječji vrtić Vukovar I, Hrvatska
E-mail: anabiluskovic@gmail.com, jvincetic@gmail.com

RAD S POTENCIJALNO DAROVITOM DJECOM U VRTIĆU

Sažetak: Ovim izlaganjem prikazali bismo način rada s potencijalno darovitom djecom kojeg provodimo unutar našeg Vrtića u okviru projekta Super je biti različit. Kroz projekt smo unaprijedili postojeći program rada s djecom s posebnim potrebama (jednako darovitom, kao i s djecom s teškoćama u razvoju). Nastojimo unaprijediti kvalitetu života darovite djece njihovim uključivanjem u postojeće i nove programe dječjeg vrtića. Rano prepoznavanje znakova darovitosti najznačajnija je početna stepenica u podršci darovitosti stoga već u predškolskoj dobi nastojimo prepoznati djecu koja stvari rade brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka. Kada govorimo o identifikaciji darovitih to je kontinuiran proces koji se sastoji od postupka procjenjivanja i postupka testiranja, te daljnjeg praćenja i poticanja darovite djece unutar posebnih programa kao i integraciju u njihovim odgojnim skupinama. Darovitoj su djeci potrebni stimulativniji uvjeti nego prosječnom djetetu, stoga im treba osigurati raznolikost poticaja, aktivnosti i iskustava, stoga ćemo prikazati kako nastojimo odgovoriti na visoka očekivanja darovite djece unutar redovitog rada u našem Vrtiću.

Ključne riječi: potencijalno darovito dijete, vrtić, identifikacija, integracija

WORKING WITH POTENTIALLY GIFTED CHILDREN IN KINDERGARTEN

Abstract: With this presentation, we would show the way of working with potentially gifted children that we are implementing in our Kindergarten within the project „It is great to be different“. Through the project, we have improved the existing program of work with children with special needs (equally gifted, as well as with children with disabilities). We strive to improve the quality of life of gifted children by including them in existing and new kindergarten programs. Early recognition of signs of giftedness is the most important initial step in supporting giftedness, so already in preschool we try to identify children who do things faster, more successfully and differently than their peers. The identification of gifted is an ongoing process consisting of an evaluation and testing process and further monitoring and encouragement of gifted children within special programs as well as integration into their educational groups. Gifted children need more stimulating conditions than the average child, so they need to be provided with a variety of incentives, activities and experiences, so we will show how we strive to respond to the high expectations of gifted children within regular work in our kindergarten.

Keywords: potentially gifted child, kindergarten, identification, integration

OBLCI DODATNE PODRŠKE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Sažetak: Jedan od prioriteta Vlade Republike Srbije i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja jeste povećanje dostupnosti i kvaliteta vaspitanja i obrazovanja sve dece kako bi se izašlo u susret obrazovnim potrebama i individualnim kapacitetima svakog pojedinačnog deteta. Novi Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji donosi niz mera usmerenih na povećanje dostupnosti i jačanju inkluzivnog obrazovanja u svim vaspitno obrazovnim ustanovama. Vaspitanje i obrazovanje dece sa smenjama u razvoju, kao integralni deo opšteg vaspitno obrazovnog sistema, u poslednjih deset godina nailazilo je na velike izazove. Usaglašavanje zakonske regulative i teorijsko-praktičnih koncepata vaspitanja i obrazovanja zahtevalo je rekonstrukciju kompletnog vaspitno obrazovnog sistema kako bi i deci sa smetnjama u razvoju bilo dostupno kvalitetno vaspitanje i obrazovanje. Međutim, i pored činjenice da je u poslednjoj deceniji učinjen značajan korak u pravcu pripreme vaspitno-obrazovnih ustanova za svako dete, deo stručne javnosti, vaspitači, nastavnici i roditelji, smatraju da nije adekvatno odgovoreno na izazove koje je nametnula realnost i potreba prakse. Iako je inkluzivno obrazovanje verifikovano zakonskom regulativom, a određenim podzakonskim aktima definisani oblici i nivoi dodatne podrške, podrška je više bila stihijska, zasnovana najčešće na individualnoj posvećenosti i entuzijazmu pojedinaca, ili nevladinog sektora. U radu će biti analizirani oblici dodatne podrške u predškolskim ustanovama, kao i uloga, funkcija i značaj tehničke podrške u vidu personalnih asistenata.

Ključne reči: vaspitanje, inkluzija, dodatna podrška, deca sa smetnjama u razvoju

FORMS OF ADDITIONAL SUPPORT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: One of the priorities of the Government of the Republic of Serbia and the Ministry of Education, Science and Technological Development is to increase the availability and quality of education of all children in order to meet the educational needs and individual capacities of each individual child. The new Law on the Fundamentals of the Education System in our country brings a number of measures aimed at increasing the availability and strengthening of inclusive education in all educational institutions. The education of children with disabilities, as an integral part of the general education system, has encountered great challenges in the last ten years. The harmonization of legal regulations and theoretical and practical concepts of education required the reconstruction of the complete educational system so that quality education could be available to children with disabilities. However, despite the fact that in the last decade a significant step has been made towards the preparation of educational institutions for every child, part of the professional public, educators, teachers and parents, believe that the challenges imposed by reality and the need for practice have not been adequately addressed. Although inclusive education was verified by legislation, and certain bylaws defined forms and levels of additional support, support was more spontaneous based mostly on individual commitment and enthusiasm of individuals or the non-governmental sector. The paper will analyze the forms of additional support in preschool institutions, as well as the role, function and importance of technical support in the form of personal assistants.

Key words: education, inclusion, additional support, children with disabilities

INTERVENCIJE U PRIRODNIM KONTEKSTIMA UČENJA – MODEL RANIH INTERVENCIJA - EKOMAPA KAO NAČIN SAGLEDAVANJA RESURSA PORODICE

Sažetak: Model ranih intervencija gradi podršku i sagledava resurse koji stoje na raspolaganju porodici kako bi im pomogla da u prirodnom kontekstu kroz svakodnevne aktivnosti i porodične rutine omoguće učenje i napredovanje deteta sa smetnjama u razvoju za razliku od još uvek u značajnoj meri prisutnog medicinskog pristupa. Ciljevi koji se ovde postavljaju proizilaze iz dijagnostičkih procena i rezultata testiranja deteta. Polazi se od onoga što dete ne može. Radi se na „ispravljanju“ nedostataka kroz tretmane u okviru posebno izdvojenog vremena koje nije deo svakodnevnih aktivnosti. U pristupu usmerenom ka porodici intervencija se zasniva na jakim stranama deteta i porodice a izvodi se u njihovom prirodnom okruženju i zasniva na mobilizaciji postojećih resursa zajednice koje možemo precizno sagledati koristeći Ekomapu. Ekomapa predstavlja sastavni deo RBI intervjua zasnovanog na rutinama (Routines-Based Interview). Služi da steknemo uvid o tome na koga porodica može da računa kao izvor podrške, uključujući prijatelje i porodicu (neformalne) kao i profesionalnu i stručnu podršku (formalne). Iz Ekomape se može videti kontekst života porodice i definisati podrška koja je kontekstualno prilagođena. Model ranih intervencija podrazumeva razvijanje funkcionalnog transdisciplinarnog i intersektorskog pristupa profesionalaca i ustanova iz tri relevantna sistema (zdravstveni, obrazovni i sistem socijalne zaštite) za uspostavljanje različitih programa i usluga za rano prepoznavanje faktora rizika razvojnih kašnjenja, smetnji i teškoća u razvoju dece ranog uzrasta, kao i za obezbeđivanje podrške porodicama za aktivno učešće u stimulaciji dece kroz svakodnevne porodične rutine, kako bi se otklonile ili bar umanjile posledice njihovog delovanja na razvoj. Model ranih intervencija prilagođenog za Srbiju prema modelu Portugalije i drugih zemalja u regionu se već primenjuje u 5 gradova u Srbiji (Leskovac, Kragujevac, Niš, Sremska Mitrovica, Beograd-Rakovica) a u toku su obuke kojima će biti obuhvaćeno još 36 gradova u skladu sa preporukama Posebne radne grupe Vlade Republike Srbije za realizaciju projekta „Centar za rani razvoj deteta i inkluziju“.

Ključne reči: model ranih intervencija; ekomapa; porodica; porodične rutine

INTERVENTIONS IN NATURAL LEARNING CONTEXTS - A MODEL OF EARLY INTERVENTIONS - ECOMAP AS A WAY OF CONSIDERING FAMILY RESOURCES

Abstract: The early intervention model builds support and looks at the resources available to the family to help them learn and progress in a natural context through daily activities and family routines of a child with disabilities as opposed to the still existing medical approach. The goals set here derive from diagnostic assessments and test results of the child. It starts from what a child cannot. We are working on "correcting" deficiencies through treatments within a specially set aside time that is not part of daily activities. In the family-oriented approach, the intervention is based on the strengths of the child and the family and is performed in their natural environment and is based on the mobilization of existing community resources that we can accurately see using Ecomap. Ecomap is an integral part of the Routine-Based Interview. It serves to gain insight into who the family can count on as a source of support, including friends and family (informal) as well as professional and expert support (formal). From Ecomap, one can see the context of family life and define support that is contextually adapted. The model of early interventions involves developing a functional transdisciplinary and intersectoral approach of professionals and institutions from three relevant systems (health, education and social protection) to establish various programs and services for early identification of risk factors for developmental delays, disabilities and difficulties in early childhood development. and to provide support to families for active participation in stimulating children through daily family routines, in order to eliminate or at least reduce the consequences of their actions on development. The model of early interventions adapted for Serbia according to the model of Portugal and other countries in the region is already applied in 5 cities in Serbia (Leskovac, Kragujevac, Nis, Sremska Mitrovica, Belgrade-Rakovica) and trainings are underway which will cover another 36 cities recommendations of the Special Working Group of the Government of the Republic of Serbia for the implementation of the project "Center for Early Childhood Development and Inclusion".

Key words: model of early interventions; ecomap; the family; family routines

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE TEORIJE VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA

Sažetak: Kada se pojavila 1980ih godina teorija višestrukih inteligencija Haurda Gardnera predstavljala je revoluciju u psihologiji istučići da postoji sedam inteligencija (kasnije su dodate još dve). Inteligencije o kojima govori Gardner su: logičko matematička, lingvistička, muzička, prostorna, telesno kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, prirodnjačka i egzistencijalna (poslednje dve su naknadno dodate), Studija koju je proveo Harvard na 41 školi koje su koristile Gardnerovu teoriju, došla je do zaključka da u tim školama postoji kultura napornog rada, poštovanja i pažnje. Teorija višestrukih inteligencija pomaže pedagogima u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba dece. Kakve su pedagoške implikacije ove teorije u vrtiću je pitanje kojim se bavi ovaj rad. Autor ovog rada predlaže izradu IPP (individualni plan podrške) koji se bazira na osnovnim postavkama ove teorije. Izrada pedagoškog profila je vezana za ponašanja različitih inteligencija, dok je trenutno funkcionisanje deteta iz oblasti koja je detetu najrazvijenija i iz koje želimo da postavimo dugoročni cilj. Za realizaciju dugoročnog cilja neophodna je i saradnja sa roditeljima, kolegama, resursima sredine... Ovakav plan pruža deci mogućnost ličnog razvoja i proizvodnje visoko kvalitetnog rada. Dugoročni cilj iz inteligencije koja je najrazvijenija kod deteta omogućava detetu lični razvoj, pre svega lično intelektualno osnaživanje, motivacije, samopoštovanja i proizvodnje kvalitetnog rada.

Ključne reči: teorija višestrukih inteligencija, dete, pedagog, plan podrške

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Abstract: When it first originated in the 1980s the theory of multiple intelligences by Howard Gardner was a revolution in psychology since it stated that there were seven intelligences (later two more were added). Intelligences which Gardner is proposing are: logical - mathematical, linguistic, musical, spatial, physical- kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, natural and existential (last two were later added). The study that Harvard conducted on 41 schools that used Gardner's theory came to the conclusion that in those schools there exist the cultures of hard work, respect and caring. Theory of multiple intelligences helps pedagogues satisfy specific educational and wider ranges of social needs in the children. What are the pedagogical implications of this theory in kindergarten and preschool is the question this paper tries to answer. The author of the paper suggests creating an IPS (Individual Plan of Support) that is based on basic assumptions of this theory. Creating a pedagogical profile is connected to the behavior of different intelligences, while the current functioning of the child is from the area which is the most developed by the child and out of which we want to reach the long term goal. For the realization of the long term goal it is necessary to cooperate with parents, colleagues, resources of the social environment, etc. This plan gives children the possibilities of personal development and the creation of high quality work. Long term goals from the intelligence that is most developed in the child makes possible for the personal development, first and foremost personal and intellectual empowerment, motivation, self confidence and the creation of high quality work.

Key words: theory of multiple intelligence, child, pedagogue, plan of support

JAČANJE SOCIJALNIH KOMPETENCIJA KROZ VRŠNJAČKU PODRŠKU U INKLUZIVNIM UVJETIMA

Sažetak: Inkluzija djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja povećala je broj socijalnih kontakata između djece različitih mogućnosti. Sama izloženost djeci tipičnog razvoja u odgojnoj skupini ne znači nužno razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa. Važna je uloga odraslih osoba i socijalnog okruženja u poticanju i promicanju razvoja socijalne prihvaćenosti i prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća. Uvažavajući razinu dječje igre i pružajući adekvatnu podršku u stvaranju uvjeta za interakcije djece različitih mogućnosti, odrasla osoba djeluje na jačanje kompetencija sve djece. Kvalitetan sustav podrške djetetu s teškoćama u uvjetima inkluzije, uz jačanje njegovih osobnih potencijala, doprinosi i razvoju njegovih kompetencija za djelotvorniju interakciju s vršnjacima. Pristupom usmjerenim na dijete, njegove interese, sposobnosti i potencijale, istovremeno djelujemo i na motivaciju ostale djece u skupini za pružanje vršnjačke podrške.

Cljučne riječi: inkluzija, cjeloviti sustav podrške, socijalne kompetencije, vršnjačka podrška

STRENGTHENING SOCIAL COMPETENCIES THROUGH PEER SUPPORT IN INCLUSIVE CONDITIONS

Abstract: The inclusion of children with disabilities in the regular education system has increased the number of social contacts between children with different abilities. It does not necessarily mean the development of positive peer relationships. The role of adults and the social environment is important in encouraging the development of social acceptance and friendship between children with and without disabilities. Considering the level of children's play and providing adequate support in creating conditions for the interaction of children with different abilities, an adult strengthens the competencies of all children. A quality support system for a child with difficulties in the conditions of inclusion, along with strengthening his personal potentials, also contributes to the development of his competencies for more constructive interaction with peers. With an approach focused on the child, his interests, and abilities, we also act on the motivation of other children in the group to provide peer support.

Key words: inclusion, comprehensive support system, social competencies, peer support

Uvod

Kreiranje inkluzivnih uvjeta veliki je izazov za sve praktičare u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, posebice za odgojitelje od kojih se očekuje da imaju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, da razvijaju vještine i znanja koja će ih osposobiti za prepoznavanje, uvažavanje i poticanje individualnih potreba djece, da ostvaruju veću suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju te rade na poticanju ostvarivanja zadovoljavajućih vršnjačkih odnosa unutar skupine (Ljubešić i sur., 2015). Također, važan element je i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece (Bouillet, 2011). Pritom je viša razina manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja vezanih uz inkluziju povezana s uspješnijim socijalnim funkcioniranjem djece s posebnim potrebama. Samo uključivanje djece s teškoćama u uvjete općeg odgoja i obrazovanja ne rezultira automatski povećanjem socijalnih interakcija između djece s teškoćama i tipičnih vršnjaka (Terpstra i Tamura, 2008). Budući da su vršnjački odnosi najbolji pokazatelj emocionalne zrelosti i socijalizacije, njihov razvoj kod djece s teškoćama ne može se prepustiti slučaju, nego je na tomu potrebno ciljano raditi (Mikas i Roudi, 2012), prvenstveno kroz igru. Značajna je uloga odraslih osoba i socijalnog okruženja u poticanju i promicanju razvoja socijalne prihvaćenosti i prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća. Potreban je sustavan rad na kvaliteti socijalnih interakcija djece s teškoćama i tipičnih vršnjaka kako bi obje skupine imale socijalnu korist.

Planiranje sustava podrške

Uključivanju djece s teškoćama u predškolske inkluzivne programe mora prethoditi pažljiva i sistematična priprema (Heekin i Mengel, 1997) koja uključuje informiranje roditelja, sastav djece u skupini te pripremanje odgojitelja i ostalih subjekata koji sudjeluju u poučavanju (Bricker i Sandall, 1979; prema Heekin i Mengel, 1997; U: Skočić Mihić, 2011). Kako bi uključivanje bilo uspješno, djeci s teškoćama u razvoju trebalo bi osigurati potrebnu stručnu pomoć i podršku unutar redovne skupine i uključivati ih u sve aktivnosti i rutine. U proces inkluzije trebalo bi uključiti i ostalu

djecu, upoznati ih s teškoćama određenog djeteta, naučiti toleranciji, pružanju potpore i pomoći te poštovanju bez obzira na razlike.

Važnost socijalno-emocionalne kompetencije

Pojava socijalne kompetencije i uspostavljanje uspješnih interpersonalnih odnosa među najvažnijim su aspektima dječjeg razvoja. Razvoj ovih vještina započinje u najranijoj dobi, ali se nastavlja kroz djetinjstvo i adolescenciju te je pod utjecajem odnosa i okoline. Kroz socijalno-emocionalno učenje djeca i mladi stječu i učinkovito primjenjuju znanje, stavove i vještine nužne za razumijevanje i kontrolu emocija, postavljaju i ispunjavaju ciljeve, pokazuju empatiju, uspostavljaju i održavaju odnose te donose odgovorne odluke (Domitrovich i sur., 2017), a rezultati toga su bolja kvaliteta života, veće samopouzdanje, smanjeni rizik od razvoja psiholoških poremećaja te razvoj prijateljstva. Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama obilježena je specifičnostima razvoja svakog djeteta pojedinačno te odgojno-obrazovnim kontekstom institucije koju dijete pohađa. Socijalna komponenta djetetovog razvoja vrlo je važno područje koju, prvenstveno, potiče odgojitelj (Mikas i Roudi, 2012). U skupini odgojitelj stvara pozitivnu atmosferu prihvatanja i podrške, omogućava i stvara uvjete za osjećaj sigurnosti sve djece te kreira prilike za usvajanje novih vještina i realizaciju razvojnih potencijala. Kako bi to postigao odgojitelj mora posjedovati osobine kao što su empatičnost i poštovanje individualnosti. Empatičan odgojitelj razumije djetetove osjećaje i prihvaća stajališta stručnjaka te stvara bliski odnos s djetetom, prihvaćajući ga kao jedinstvenu osobu uz uvažavanje njegovih sposobnosti, mogućnosti, potreba i interesa. „Ako odgajatelj prihvaća ovakvu djecu, ne samo deklarativno nego zbiljski i u praksi to iskazuje, njegova će ponašanja i postupanja slijediti i djeca.“ (Miljak, 2009).

Inkluzija dječaka s Down sindromom - primjer iz prakse

Dječak u dobi od 5;9 godina, primljen je u naš vrtić prije tri godine sa značajnim odstupanjima na svim područjima razvoja, uz senzoričku preosjetljivost. Paralelno s pohađanjem vrtićkog programa bio je obuhvaćen programom rane intervencije Centra za rehabilitaciju Zagreb. Zbog utjecajnijih teškoća upisan je prvo u poseban program, a nakon uočenog napretka u redoviti program u mlađu skupinu, uz osiguranu podršku dodatnog odgojitelja. Planiranje individualnog kurikuluma (IOOP-a) i savjetodavni rad s roditeljima odvijao se periodično uz prijedlog aktivnosti u okviru obiteljskog plana podrške. Uz pruženu podršku napredovao je na području adaptivnih i motoričkih vještina te na području osobnih kompetencija (svijest o sebi i članovima uže obitelji), ali nije pokazivao zadovoljavajući interes za socijalne interakcije. Odlučeno je da se dječak uključi u predškolsku skupinu, kako bi se moglo kvalitetnije raditi na socijalnim vještinama kroz vršnjačku podršku. Prelaskom dječaka u inkluzivne uvjete timski se pristupilo pripremi socijalnog okruženja (odgojitelja, vršnjaka i roditelja). Kroz zajedničke radne dogovore odgojitelji su informirani o razvojnim mogućnostima dječaka, specifičnostima njegova razvoja te savjetovani o najprikladnijim oblicima podrške (prostorno-materijalne i didaktičko-metodičke prilagodbe). Provedena je inicijalna procjena kompetencija sve djece u skupini kako bi se lakše planirao i oblikovao kurikulum skupine. Pri tome je uočeno da neka djeca imaju nedovoljno razvijene socijalne vještine pa se planiranje bitnih zadataka usmjerilo prema razvoju istih.

Inkluzija djeteta s višestrukim teškoćama bila je dodatni izazov u kreiranju poticajnog i inkluzivnog prostorno-materijalnog okruženja i ozračja za cjelokupni razvoj sve djece u odgojno-obrazovnoj skupini. Kako bi vršnjaci bolje razumjeli dječakove potrebe, jake i slabe strane, u suradnji s roditeljima izrađen je plakat osobnog identiteta koji je sadržavao fotografije članova obitelji, uz navode što voli / ne voli raditi, u čemu treba pomoć. Kreiran je osobni centar dječaka u kojem je bio izložen vizualni raspored za dnevne aktivnosti, niskotehnoška pomagala za komunikaciju i igru, tjedni raspored djece tzv. pomoćnika, različite didaktičke igre i razvojna mapa kojom se dokumentirao dječakov razvoj. Vizualna podrška, u vidu simbolizacije prostora osigurana je po centrima aktivnosti (lakše snalaženje u odabiru poticaja i njihovog urednog odlaganja), u prostoru garderobe (fotografije djece na ormarićima, obrisi stopala za odlaganje obuće), u sanitarnom čvoru (koraci pranja ruku) i prilikom obroka (podložak s fotografijom potrebnog pribora za jelo). Centri aktivnosti u sobi dnevnog boravka organizirani su u skladu s različitim interesima, razvojnim mogućnostima i potrebama djece. Obogaćeni su raznovrsnim i dostupnim materijalima, uz omogućavanje izbora i grupiranja djece u manje skupine što je izravno utjecalo na kvalitetu interakcija među djecom. Odgojno-obrazovni

proces usmjerio se na razvoj različitih kompetencija djece, a naročito na razvoj osobne, socijalne i građanske kompetencije.

U radu na osobnim kompetencijama dječaka bila je ključna uloga odgojitelja koji su koristili prirodne strategije poučavanja u okviru svakodnevnih događaja i motivirajućih aktivnosti (npr. za vrijeme jela, igre, odlaska u kupaonicu), učenje po modelu, proširivanje dječjeg iskustva, poticanje i nudenje izbora, strategije nadograđivanja i povezivanja u razvoju životno-praktičnih aktivnosti. Kvaliteta socijalnih interakcija u igri s vršnjacima i slijeđenju rutina ovisila je o razini pružene podrške odgojitelja. Ciljanim aktivnostima (problemskim slikovnicama o emocijama, međusobnim različitostima i posebnostima, razgovorom, različitim igrama i aktivnostima, vizualizacijom pravila poželjnog ponašanja u skupini) nastojalo se djecu upoznati sa specifičnostima, potrebama i ograničenjima dječaka. Promatrajući svakodnevno brižni i usmjeravajući odnos odgojitelja prema dječaku mogli su vidjeti i naučiti kako se ophoditi s njim (pružiti mu fizičku podršku, preusmjeriti stereotipne aktivnosti, izgovarati kratke i jasne naloge, koristiti komunikatore i vizualnu podršku za poticanje igre). Dječja razmišljanja, pitanja, osjećaji i način ophođenja prema dječaku bili su putokaz za promišljanje intervencija i simuliranje rasprava. Biranim aktivnostima stvarane su prilike za socijalnu interakciju djece, ponajprije pojedinačno pa u malim skupinama, uz usmjeravanje vršnjaka na one aktivnosti koje dječak voli i u kojima rado sudjeluje u okviru svojih mogućnosti. Na taj način počeo se razvijati model vršnjačke podrške kroz vođene aktivnosti, slobodnu igru i vrtičke rutine. Kroz vršnjačku podršku posredno se djelovalo i na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece: razvoj empatije i prosocijalnog ponašanja (pomaganje, dijeljenje, davanje, suradnju, suosjećanje, poticanje, ohrabrivanje i tješjenje).

Postignuća

Uz pruženu sustavnu podršku dječak slobodno istražuje okruženje, pokazuje veći interes za interakciju s vršnjacima i odraslima te se spontano uključuje u aktivnosti uz imitaciju jednostavnih radnji. Zadovoljan je, opušten, nasmijan i slijedi upute u jednostavnijoj igri. Poziva djecu u igru, osjetljiviji je na interakciju koju iniciraju vršnjaci, zna im imena, traži pomoć, čeka red s manje otpora, samostaliji je u izvršavanju koraka životno-praktičnih aktivnosti. Napredak je vidljiv na području motoričkih, spoznajnih, komunikacijskih i govorno-jezičnih vještina i njihovoj generalizaciji.

Vršnjaci u skupini s vremenom su bolje upoznali dječaka i većina njih pokazuje interes za zajedničku igru i aktivnosti. Samostalno mu prilaze i započinju svrsishodnu igru, prilagođavaju i usklađuju svoje ponašanje, usmjeravaju dječaka na poželjne oblike ponašanja. Prihvataju ga kao ravnopravnog člana skupine (verbaliziraju ga kao prijatelja, pozivaju na rođendane, spontano grle, vesele se i uočavaju svaki njegov uspjeh i napredak, znaju što voli, što ne voli). Intenzivna suradnja ustanove i roditelja kroz zajedničko planiranje i realizaciju individualnog kurikulumu (IOOP-a) utjecala je i na razvoj roditeljskih kompetencija.

Zaključak

Kreiranjem pozitivnog i podržavajućeg socijalnog i emocionalnog okruženja, uz aktivnu ulogu odgojitelja kao socijalnog modela, značajno se utječe na razvoj osjećaja sigurnosti, povjerenja i zajedništva kod sve djece čime se osiguravaju preduvjeti za prihvaćanje i razumijevanje različitosti i osjetljivost prema potrebama drugih. Usmjerenim djelovanjem u inkluzivnim uvjetima kvalitetnije se potiče i prosocijalno ponašanje. Pristupom usmjerenim na dijete s teškoćama, njegove interese, sposobnosti i potencijale, istovremeno se djeluje i na motivaciju ostale djece u skupini za pružanje vršnjačke podrške. Na taj način kreiramo mrežu socijalne podrške koja je neophodna za oživotvorenje inkluzije u svakodnevnom životu.

Literatura

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 323-340.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.

Ljubešić, M., Šimleša, S., Bučar, M. (ur.). (2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*. Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.

- Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Pediatrics Croatica*, 56, 207-214.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Naklada SM.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgojitelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Terpstra, J. E., Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.

UTICAJ RADNE MEMORIJE NA AKADEMSKA POSTIGNUĆA IZ BLASTI OSNOVNIH MATEMATIČKIH POJMOVA KOD DECE TIPIČNE POPULACIJE I DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Apstrakt: Egzekutivne funkcije su bitan prediktor za usvajanje akademskih vještina kod dece predškolske dobi. Većina autora smatra da se pod pojmom egzekutivnih funkcija podrazumeva sposobnost održavanja radne memorije, kao bitnog prediktora za usvajanje akademskih vještina iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova. Nivo prediktora i akademskih postignuća dece tipične populacije i dece sa smetnjama u radu, poseban su i jedinstven predmet istraživanja. Cilj ovog istraživanja je da se proceni uticaj nivoa prediktora (radne memorije) na akademska postignuća na testu osnovni matematički pojmovi kod dece tipične populacije i dece sa smetnjama u razvoju. Uzorak istraživanja čini dve stotine dece tipične populacije iz vaspitne grupe i tridesetoro dece sa smetnjama u razvoju iz razvojne grupe, hronološke dobi od 5,5 do 6,5 godina. U toku testiranja dece tipične populacije, izdvojila se grupa od tridesetoro dece sa smetnjama u razvoju. Dobijenu grupu dece smo u daljem radu nazvali vaspitna grupa dece sa smetnjama u razvoju. U istraživanju je primenjena revidirana verzija Pibodijevog testa (Peabody Individual Achievement Test – Revised), za procenu individualnih postignuća, koji omogućava procenu osnovnih matematičkih pojmova. Za procenu radne memorije korišćen je test: Raspon brojeva unazad. Testiranje je sprovedeno tokom septembra i oktobra 2019 godine. Zaključeno je da kod dece tipične populacije nivo radne memorije značajno utiče na akademska postignuća iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova, kao i kod dece iz razvojne grupe, dok kod dece sa smetnjama u razvoju u vaspitnoj grupi, to nije slučaj. Ovaj zaključak upućuje na uključivanje vežbi kojima se stimuliše razvoj radne memorije značajne za akademska postignuća u oblasti osnovnih matematičkih pojmova u vaspitnim predškolskim grupama, a sve u cilju uspešnije inkluzije.

Ključne reči: Radna memorija, osnovni matematički pojmovi, deca tipične populacije, deca sa smetnjama u razvoju, predškolski period.

INFLUENCE OF WORKING MEMORY ON ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE FIELD OF BASIC MATHEMATICAL CONCEPTS IN CHILDREN OF TYPICAL POPULATION AND CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: Executive functions are an important predictor for the acquisition of academic skills in preschool children. Most authors believe that the concept of executive functions implies the ability to maintain working memory, as an important predictor for the acquisition of academic skills in the field of basic mathematical concepts. The level of predictors and academic achievements of children of the typical population and children with disabilities are a special and unique subject of research. The aim of this research is to assess the impact of predictor levels (working memory) on academic achievement on the test of basic mathematical concepts in children of the typical population and children with disabilities. The research sample consists of two hundred children of the typical population from the educational group and thirty children with developmental disabilities from the development group, chronological age from 5.5 to 6.5 years. During the testing of children of the typical population, a group of thirty children with disabilities stood out. In the further work, we called the obtained group of children an educational group of children with developmental disabilities. A revised version of the Peabody Individual Achievement Test (Revised) was used in the research to assess individual achievements, which enables the assessment of basic mathematical concepts. To estimate the working memory, the test was used: Range of numbers backwards. Testing was conducted during September and October 2019. It was concluded that in children of the typical population the level of working memory significantly affects academic achievements in the field of basic mathematical concepts, as well as in children from the developmental group, while in children with developmental disabilities in the educational group, this is not the case. This conclusion suggests the inclusion of exercises that stimulate the development of working memory important for academic achievement in the field of basic mathematical concepts in educational preschool groups, all with the aim of more successful inclusion.

Key words: Working memory, basic mathematical concepts, children of typical population, children with disabilities, preschool period.

Uvod

Radna memorija je kognitivni sistem, koji podržava privremeno održavanje i manipulaciju informacijama za mnoge zahtevne kognitivne aktivnosti (Gathercole et al., 2016). Postoje pretpostavke da je radna memorija podložna stabilnim ograničenjima kapaciteta koja se razlikuje među pojedincima. Upravo individualne razlike u kapacitetu radne memorije mogu se odraziti na usvajanje akademskih veština (Van der Molen et al., 2007). Varijacije u kapacitetu radne memorije u velikoj meri su povezane sa napretkom u akademskim postignućima kod dece predškolske dobi (Gathercole et al., 2004; Jarvis & Gathercole 2003) dok je nizak nivo radne memorije zastupljen u grupama dece sa intelektualnim poteškoćama (Archibald & Gathercole, 2006a). Dobijeni nalazi iz ovog rada sugerišu da slabe veštine radne memorije direktno doprinose lošijim postignućima iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova. Sticanje numeričkih kompetencija započinje mnogo pre školskog uzrasta. Međutim, većina literature koja se bavi radnom memorijom koncentriše se na aritmetička postignuća u školi. Utvrđeno je da je centralno izvršno funkcionisanje radne memorije povezano sa usvajanjem osnovnih matematičkih pojmova (Passolunghi, Vercelloni&Schadee, 2007), na šta upućuje i ovaj istraživački rad.

Metod

Uzorak

Na početku istraživanja uzorkom je obuhvaćeno 200 ispitanika tipične populacije i 30 ispitanika sa smetnjama u razvoju, oba pola, hronološke dobi od 5 do 6,5 godina. Ispitanici su podeljeni u tri grupe. U prvu grupu svrstana su deca sa smetnjama u razvoju koja su pohađala razvojne predškolske grupe i njih je činilo 30 ispitanika (u daljem tekstu: razvojna grupa). Podaci vezani za decu iz ove grupe, preuzeti su iz nalaza i rešenja interresorne komisije. Prilikom testiranja dece koja su pohađala redovne vaspitne predškolske grupe, izdvojila su se deca sa značajno nižim vrednostima na subtestu za akademska postignuća iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova kao i na prediktorskom testu za radnu memoriju. Ustanovljeno je da njihove srednje i maksimalne vrednosti postignuća na navedenim subtestovima su značajno niže od ostale dece iz tipične i razvojne grupe. To je uslovalo da ova deca budu izdvojena u posebnu grupu tj. grupu dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovne predškolske grupe i njih je činilo 30 ispitanika (u daljem tekstu: vaspitna grupa). Ostala deca tipične populacije, koja su imala više, srednje i maksimalne vrednosti postignuća na akademskom subtestu osnovnih matematičkih pojmova i prediktorskom testu za procenu radne memorije, svrstana su u tipičnu grupu, u toj grupi nakon testiranja ostalo je 170 ispitanika.

Instrumenti i procedura

Nakon formiranja uzorka, kao i dobijanja informisane saglasnosti, kako od roditelja ili staratelja, tako i od rukovodioca institucija u kojima je istraživanje realizovano, sprovedena je procena. Podaci o stepenu i vrsti ometenosti ispitanika, hronolški uzrast ispitanika i nivo obrazovanja roditelja preuzeti su iz dosijea dece. Istraživanje je obavljeno septembra i oktobra 2019. godine. Nezavisnom varijablom je prikazana radna memorija, a zavisnom varijablom osnovni matematički pojmovi.

Za procenu individualnih akademskih postignuća iz oblasti Osnovnih matematičkih pojmova koristio se revidirani Pibodi test za procenu individualnih postignuća (Peabody Individual Achievement Test: Revised - PIAT-R) (Markwardt, 1998). Revidirani Pibodi test za procenu individualnih postignuća, u daljem tekstu: PIAT-R .

U suptestu Osnovni matematički pojmovi, koriste se zadaci višestrukog izbora u cilju procene znanja i primene matematičkih koncepata i činjenica, prepoznavanje brojeva. Za svaki ajtem ispitivač je čitao glasno pitanje. Ispitanik pokazuje tačan odgovor.

Za procenu Radne memorije (raspon brojeva unazad) koristili su se testovi preuzeti iz knjige "Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju" (Gligorović 2013) i Protokol za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju (Fasper 179025, Beograd 2015). Raspon brojeva unazad, ovaj zadatak procenjuje verbalnu Radnu memoriju. Beleži se broj uspešno ponovljenih nizova i ocenjuje nivo radne memorije koji je ispitanik dosegao (Gligorović, 2013).

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Uticao radne memorije na osnovne matematičke pojmove, odnosno ustanovljavanje postojanja korelacije, kao i bolje razumevanje povezanosti između nezavisne i zavisne varijable, urađeno je uz pomoć proste linearne regresione analize po grupama, kao i na ukupnom uzorku. Kako bi se ustanovilo da

li postoji razlika u nagibu regresione krive između grupa, urađen je test homogenosti koeficijenta nagiba, tj. regresionog koeficijenta.

Što su rezultati na suptstu radna memorija bili bolji, to su bili bolji i rezultati na subtestu osnovni matematički pojmovi, u tipičnoj i razvojnoj grupi, kao na celom uzorku, što dokazuju i podaci prikazani u Tabeli 1. Značajna, pozitivna korelacija srednjeg intenziteta postoji između radne memorije i rezultata na suptestu osnovni matematički pojmovi, dok je ona u slučaju razvojne grupe i ukupnog uzorka veoma jaka. Rezultati na suptestu radna memorija objašnjavaju 72% varijacije u rezultatima na suptestu osnovni matematički pojmovi, kada posmatramo razvojnu grupu i celokupan uzorka, dok je kod tipične grupe ova proporcija disperzije nešto niža. U slučaju vaspitne grupe ovakva veza između nevedene nezavisne i zavisne varijable nije zabeležena.

Tabela 1. Uticaj radne memorije na postignuća na suptestu osnovni matematički pojmovi.

Subtest	Grupa	r	r ²	B	df	F	p
Radna memorija	TG	0.49	0.24	0.51	1, 168	52.13	0.00
	VG	0.16	0.03	0.07	1, 28	0.70	0.41
	RG	0.72	0.52	0.26	1, 28	30.36	0.00
	Ukupan uzorak	0.72	0.52	0.72	1, 228	239.05	0.00

TG=tipična grupa, VG=vaspitna grupa, RG=razvojna grupa; r=koeficijent korelacije, r²=proporcija disperzije zavisne varijable, B=regresioni koeficijent, df=stepeni slobode; F=količnik F; p=značajnost.

Test homogenosti regresionih koeficijenata pokazao je da postoji značajna razlika između poredbenih grupa (df=2, F=3.50, p=0.03), a naknadni Šefeov test (Tabela 2) da se tipična grupa značajno razlikuje od vaspitne i od razvojne, dok se između razvojne i vaspitne te razlike nema.

Tabela 2. Utvrđivanje značajnih razlika regresionih koeficijenata između poredbenih grupa. Zavisna varijabla – rezultati na suptestu osnovni matematički pojmovi.

Radna memorija	TG	VG
VG	0.00	
RG	0.00	0.48

TG=tipična grupa, VG=vaspitna grupa, RG=razvojna grupa.

Na osnovu dobijenih rezultata uviđamo da prediktivna snaga radne memorije na postignuća iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova ima jak uticaj. Doprinos radne memorije sticanju matematičkih veština kao kompetencija kvantiteta i broja pokazala je svoj jak uticaj u tipičnoj i razvojnoj grupi dece predškolske dobi. U prilog rezultataima ovog istraživanja idu i rezultatai Krajevskog i Šnajdera (2008). Navedeni naučnici dokazuju rastući uticaj radne memorije na numerički razvoj, prema teorijskom modelu Krajevskog (2008) (Krajewski & Schneider 2008). Model navodi da deca prolaze kroz tri razvojna nivoa aritmetičke kompetencije odražavajući sve veće razumevanje veze između veličina i broja reči. Na prvom nivou deca usvajaju brojevne reči i niz brojevni reči bez njihovog semantičkog značenja. Ovde su brojevne reči i dalje izolovane od količina. Na drugom nivou deca postaju svesna da brojevne reči imaju kvantitativno značenje i da se brojevi mogu upoređivati po veličini. Oni počinju da povezuju brojevne reči sa tačnim količinama sve više i više i znaju da niz brojeva i reči predstavlja tačne rastuće veličine. Krajevski i Šnajder (2009) pretpostavljaju da je za dublje razumevanje brojeva, odnosno za razumevanje veze između broja reči i veličina, kao i kvantitativnih odnosa, posebno važno vizuelno-prostorno memorisanje, dok je fonološka svest relevantna za sticanje (verbalnih) brojevni reči. Prema tome, dobro funkcionisanje fonološke radne memorije može podržati sticanje verbalnih aritmetičkih aspekata poput brojnih činjenica u ranom detinjstvu. Dakle, uviđa

se da radna memorija značajno doprinosi aritmetičkom razvoju (Krajewski & Schneider, 2008).

Druge studije sugerišu da je fonološka svest povezana sa mentalnim proračunom i sticanjem brojčanih činjenica, a ne sa standardnim matematičkim testovima postignuća. Hič i McAulej (1991) pokazali su da deca sa aritmetičkim poteškoćama u učenju pokazuju kratkoročne verbalne nedostatke memorija. U nekim slučajevima je i ponuđena i vizuelno-prostorna skica za predviđanje matematičkih postignuća (Berg, 2008), ali ne u svim slučajevima (Lee, et al, 2004). Konkretno matematičke veštine počinju sposobnošću prepoznavanja brojeva, oblika i upoređivanjem relativnih veličina. Veštine brojanja prati sposobnost izvođenja zadataka sabiranja i oduzimanja, (Bartsch & Wellman, 1995), što je potvrđeno da treba da podrži dobra radna memorija, a to nije zabeleženo u vaspitnoj grupi dece. Na osnovu istraživanja, sprovedenog od strane Batlera i saradnika (Butler et al., 2001; Lavigne et al., 1992) pokazalo se da su deca sa smetnjama u razvoju u predškolskoj vaspitnoj grupi, u odnosu na decu iz tipične populacije, predškolske dobi, pokazala da imaju ograničen uspeh u rešavanju verbalno-predstavnih računskih problema, kao što su tekstualni zadaci i brojevine kombinacije. Sve ovo može ukazovati na moguć deficit radne memorije kod dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju vaspitne grupe, jer sa njima se radi po redovnom predškolskom planu i programu koji pohađaju deca tipične populacije.

Zaključak

Iz učinka dece iz vaspitne grupe sa smetnjama u razvoju i rezultata koje smo dobili, možemo zaključiti da je situacija sa njihovim razvojem radne memorije, a samim tim i njenim uticajem na postignuća na oblasti osnovnih matematičkih pojmova, poprilično zabrinjavajuća, i to u smislu njihovog daljeg napretka u redovnom školskom sistemu. Stoga je tranzicija detektovane grupe dece predškolskog uzrasta iz vaspitne grupe u školski sistem problem kojem se mora posvetiti dodatna pažnja. Deca sa smetnjama u razvoju ne napreduju ukoliko nisu dovoljno podsticana raznim merama (metodičko-didaktičkom aparaturom vođenom od strane edukovanog vaspitača, modifikovanim programima, itd.). Za razliku od njih, deca tipične populacije, ostvaruju svoj maksimalni potencijal zahvaljujući upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u edukativne svrhe. Deca time bivaju višestruko motivisana i usmerena ka novim saznanjima. Takav pristup je krajnji dobar rezultat koji su pokazali pored dece tipične populacije i deca sa smetnjama u razvoju iz razvojnih grupa. Na subtestu radne memorije i osnovnih matematičkih pojmova.

Radna memorija, predstavlja determinantan momenat u savladavanju akademskih veština iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova i na njoj se mora raditi u kontinuitetu, naročito sa decom koja imaju smetnje u razvoju. Bitan faktor je i rana intervencija deteta. Rana intervencija bi pomogla da dete sa adekvatnom dijagnozom pristupi u predškolsku grupu. Stručnjaci unutar grupe mu izrađuju individualni obrazovni program (u daljem tekstu IOP) shodno njegovim sposobnostima i senzibilitetu, a ne da se takvo dete detektuje testom u predškolskom periodu, što se moglo uvideti rezultatima ovog istraživanja.

Istraživanje je doprinelo razvoju daljih misli, jer se primenom standardizovanih testova izdiferencirala grupa dece sa smetnjama u razvoju u okviru vaspitne grupe. Kod navedene grupe dece u dosijeima je pisalo b.o., što znači da nemaju nikakvu dijagnozu i da su zbog toga smeštena u grupu dece tipične populacije. Izdvojena grupa dece je radila po redovnom planu i programu za decu tipične populacije i zato je pokazala loše rezultate. Ukoliko je inkluzija dece cilj, to zahteva da dete sa već postavljenom dijagnozom i mišljenjem interresorne komisije pristupi inkluzivnoj grupi sa svim beneficijama na koje ima pravo (izrada IOP-a, upotreba adekvatne didaktičko-metodičke aparature, usluge defektologa), kako bi se uspešnije sprovela inkluzija.

Ovo istraživanje bi trebalo predstavljati važan fokus za buduća istraživanja, koja bi trebalo usmeriti ka merama tolerancije vaspitača, njihovoj kontinuiranoj edukaciji i adekvatnoj primeni IOP-a. Također je potrebno da se određen prediktor radna memorija uvežbava uz adekvatnu didaktičko-metodičku aparaturu i pomoć od strane defektologa, kako bi akademska postignuća u tranziciji školskog sistema bila u skladu sa detetovom hronološkom dobi.

Očekivalo se da će deca tipične populacije pokazati bolje nivoe radne memorije usmerene na realizaciju akademskih postignuća iz oblasti osnovni matematički pojmovi od dece iz razvojne grupe sa smetnjama u razvoju. Deca sa smetnjama u razvoju iz vaspitne grupe, zbog kasnog detektovanja nisu imala dovoljno vremena da se adaptiraju na nove modele inkluzivnog pristupa i zbog toga njihov nivo radne memorije se pokazao kao neznatan za rešavanje akademskih postignuća iz oblasti osnovnih matematičkih pojmova.

Literatura

1. Archibald, L., & Gathercole, S (2006a). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders/Royal College of Speech & Language Therapists*, 41 (6) (2006), pp. 675-693
2. Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
3. Berg, D. (2008). Working memory and arithmetic calculation in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, pp. 288-308
4. Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. & Pierce, T. (2001). Teaching mathematics to students with mild to moderate mental retardation: A review of the literature. *Mental Retardation*, 39 (1), 20-31.
5. Gathercole, S., Pickering, J., Knight, C., Stegmann Z (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age *Applied Cognitive Psychology*, 40, pp. 1-16
6. Gathercole, S., Woolgar F., Kievit R., Astle, D., Manty, T., Holmes, J. (2016) How common are WM deficits in children with difficulties in reading and mathematics, 5 (4), pp. 384-394
7. Gligorović (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za Specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, izdavački centar CIDD.
8. Gligorović M, N. Buha, B. Dučić, S. Banković, A Djurić- Zdravković and D. Maćešić- Petrović, (2015). *Protokol za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju*. Iz navedenog protokola korišćen je deo testova pod nazivom Oligofrenoška procena, protokol za procenu kognitivnih sposobnosti, Fasper 179025, Beograd.
9. Hitch, G. J., & McAuley, E. (1991). Working memory in children with specific arithmetic learning difficulties. *British Journal of Psychology*, 82, 375-386
10. Jarvis, H., & Gathercole, S. (2003). Verbal and non-verbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age *Educational and Child Psychology*, 20 (3), pp. 123-140
11. Krajewski, K. (2008). *Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen* F. Petermann, W. Schneider (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie, Reihe Entwicklungspsychologie, Bd. Angewandte Entwicklungspsychologie*, Hogrefe, Göttingen, Germany, pp. 275-304
12. Krajewski, K., & Schneider, W. (2008) (in press). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.10.002.
13. Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity – Number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103 (3) pp. 516-531
14. Lavigne, J. V., & Faier-Routman, J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A meta-analytic review. *Journal of pediatric psychology*, 17(2), 133-157.
15. Lee, K., Ng, S., Ng, E., Lim, Z. (2004) Working memory and literacy as predictors of performance on algebraic word problems *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, pp. 140-158
16. Passolunghi, M., Vercelloni, B., Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability, and numerical competence *Cognitive Development*, 22 (2007), pp. 165-184

ZNAČAJ RANE INTERVENCIJE KOD DJECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU U FUNKCIJI PODRŠKE ČLANOVIMA PORODICE

Sažetak: Preventivna uloga ima za cilj da spriječi uticaj različitih faktora kod kašnjenja u razvoju, što znači da brzo i rano reagovanje smanjuje pogoršanje negativne pojave u zavisnosti od vrste teškoće kod djeteta. Rana intervencija mora početi čim se uoče prvi znaci razvojnog odstupanja, prije postavljanja dijagnoze. Studije efikasnosti pokazale su da primjena programa rane intervencije dovodi do unaprjeđenja jezičkih sposobnosti, kognitivnog razvoja, motoričkih sposobnosti i socijalnog i emocionalnog razvoja djece sa različitim oblicima smetnji u razvoju kao i bolju adaptaciju djeteta. Učešće djece u predškolskim programima rane intervencije povezano je sa boljom pripremljenošću za školu i kasnijim postignućima. Veliku ulogu imaju saradnja porodice i institucije kako bi i prije svega roditelji prevazišli negativne emocije koliko je to moguće. Poželjno je da roditelj u startu bude suočen sa svim teškoćama koje ga u perspektivi čekaju i da iskreno saraduje sa vaspitačem, a kasnije i sa učiteljima i nastavnicima kako bi se djetetu pružio što kvalitetniji tretman. Roditelj i vaspitač trebaju da budu u intezivnom dosluhu.. Vaspitač će već u početnoj fazi uključiti i stručno osoblje i postupati sa aspekta ličnih ingirencija.

Ključne riječi: prevencija, adaptacija, saradnja, učešće, postignuće, integracija.

THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN SUPPORT OF FAMILY MEMBERS

Abstract: The preventive role aims to prevent the influence of various factors in developmental delays, which means that a quick and early response reduces the worsening of the negative phenomenon depending on the type of difficulty in the child. Early intervention must begin as soon as the first signs of developmental abnormality are noticed, before a diagnosis is made. Efficacy studies have shown that the implementation of early intervention programs leads to improved language skills, cognitive development, motor skills and social and emotional development of children with various forms of developmental disabilities as well as better adaptation of the child. Children's participation in preschool early intervention programs is associated with better school readiness and later achievement. The cooperation of families and institutions has a great role in order for parents to overcome negative emotions as much as possible. It is desirable that the parent is initially faced with all the difficulties that await him in the future and to sincerely cooperate with the educator, and later with teachers in order to provide the child with the highest quality treatment. The parent and the educator should be in intensive collusion. The educator will already include the professional staff in the initial phase and act from the aspect of personal competencies.

Key words: prevention, adaptation, cooperation, participation, achievement, integration

Uvod

“Dok je greška ili prestup još mali i nije sazeo, uništi ga prije nego li pusti i raširi grane i stane zreti.”
Isak Sirin

Rana intervencija, jednostavno rečeno, znači da što prije treba početi sa stimulacijom razvoja djece i to ne samo kod djece sa razvojnim rizicima već i kod sve djece. Od posebnog značaja je da se sa stimulacijom počne na što ranijem uzrastu. Rane godine života sadrže jedinstvenu mogućnost za uticaj na djetetov razvoj i to s dugoročnim uticajima. Programi rane intervencije imaju vitalnu ulogu u životima porodica djece koja imaju potrebu za posebnom podrškom. Putem određenih programa, porodice dobijaju širok raspon različitih usluga, neophodnih za zadovoljavanje njihovih potreba, a sve to djeci kasnije olakšava uključivanje u otvorenu sredinu. Dakle, uredan rani razvoj djeteta je pretpostavka daljeg zdravog i produktivnog života odraslog. Zahvaljujući stručnoj podršci, mala djeca koja imaju potrebu za posebnom podrškom postaju mnogo sposobnija za učenje, njihovi roditelji kompetentniji za vaspitanje svoje djece i cijela porodica postaje bolje socijalno integrisana. Kada se radi o ozbiljnim smetnjama kod djece veoma je važno da roditelji shvate i private problem, da podjele isti sa kompetentnim osobama kako bi na vrijeme eventualno, ako ne spriječili onda bar ublažili problem. Dakle, brzo i rano reagovanje smanjuje pogoršanje i negativne pojave u zavisnosti od vrste teškoće kod djeteta. Rana intervencija mora početi čim se uoče prvi znaci razvojnog odstupanja, prije postavljanja dijagnoze. Uključivanje porodice je neophodno, a shodno tome je neophodno i rano uočavanje problema. Na žalost imamo puno primjera u praksi gdje roditelj iz

višestrukih razloga ne reaguje na vrijeme. Kao vaspitač posmatrala sam i slušala roditelje čija djeca imaju problem. Ne svi, ima i onih koji su surovo realni, ali veliki procenat roditelja, možda i od starha sa suočavanjem problema ne može da prihvati realnu sliku svoga djeteta najčešće nazivajući dijete emotivno nezrelo ili razmaženo. Nemam problem da slobodno i glasno kažem da ogroman problem kod sadašnjih generacija jeste prekomjerna izloženost ekranima. Djeci već od trenutka kada mogu da drže pažnju bude ponuđen telefon. Ubrzo počinju i da se hrane gledajući razne klipove, takođe majke hranu dugo mikčaju pa se djeci govorni aparat ne razvija na vrijeme, djeca se dugo pa čak i do treće ili četvrte godine voze u kolicima kako bi roditeljima bilo lakše i kako bi brže obavljali poslove. Sve ovo utiče na nepravilan razvoj djece u skladu sa razvojnom mapom. Nijesam rekla ništa što svima nama nije očigledno, ali svakako jeste krajnje vrijeme da se urgentno koriguje način zabaljanja djece u ranom uzrastu. Dakle, savremena tehnologija, ukrala je djetinjstvo našoj djeci. Smatram da im vrtići pružaju dragocjeno i kvalitetno ispunjeno vrijeme, a posebno kada vaspitač ima afinitet da se posveti na adekvatan način kako djeci bez smetnji tako i još više u saradnji sa asistentima i roditeljima djeca koji ma je pomoć neophodna.

Da li moje dijete zaista ima problem?

Mi smo kao društvo na putu tolerancije i shvatanja da postoje drugačiji ljudi od nas i kako treba prema njima da se ponašamo tek negdje na početnoj tački, tek smo upalili start. Veoma je važno razumjevanje od okoline kako bi se roditelj bez predrasuda suočio sa rješavanjem problema. Roditelj će jako lako da se uljuljka onim što će mu reći drugarica, mama, tetka ili komšinica. Svi ljudi su, generalno, skloni da vjeruju da će sve proći samo od sebe i da to nije ništa, ali samo zbog toga da bi svoj problem možda nekako zatrpali velom vremena. Međutim, te promjene treba uočiti što ranije jer jedino što može nepovratno izgubiti jeste vrijeme, koje prođe, a ne preduzme se ništa. Samo se to ne može nadoknaditi. Jer dijete samo u jednom trenutku ima godinu i po dana, dvije, i nikada više. Ako mu tad ne ponudimo ono što mu pripada, riječ, objašnjenje, ili bilo šta što je karakteristično za taj razvojni period, posle će sigurno biti kasno. Mnoga istraživanja pokazuju koliko su rane interakcije između roditelja i djece važne za razvoj u ranom djetinjstvu. Već smo naglasili da mnogi roditelji ne mogu ili ne žele da uoče problem kod svoga djeteta. Iz više razloga odlažu intervenciju ili je čak ne prihvataju, dok vaspitači moraju pronaći adekvatan put kojim će prići roditelju, a da ih ne povrijede ili da možda ne pogriješe. Ima roditelja koji će burno reagovati ukoliko vaspitač predloži saradnju sa stručnim licima, ali sa druge strane ima i onih koji su duboko zahvalni i već počinju da se bore svim snagama za svoje dijete. Malo je slučajeva, na žalost, da su vaspitači pogriješili kada djetetu treba pomoć, jer će bolje od roditelja uočiti ponašanje djeteta u kolektivu. Shodno smetnjama koje nijesu očigledne, koje se zapravo ne uočavaju na osnovu fizičkih karakteristika dijete pokazuje drugačije ponašanje u društvu vršnjaka kao i u odnosu na odrasle.

Na primjer: povlači se, igra se samo, ne traži društvo, odbija saradnju, zagleda se u jednu tačku, često niže predmete i vrši selekciju po određenim osobinama, vrlo važan pokazatelj da ne daje kontakt očima, ne reaguje na zvuke, ne odaziva se na poziv i sl. Ovo su smjernice koje vaspitaču služe da dijete razlikuje nod tipičnog i uputi poziv stručnim licima. Nakon toga stručni saradnici uspostavljaju kontakt sa roditeljima, a u zavisnosti od njihovih shvatanja roditelj ili prihvati ili negira pomoć. Veliki broj pokazatelja može pomoći da se na vrijeme reaguje. Mnoge smetnje se mogu ublažiti, neke čak i otkloniti (najčešće kod problema sa govorom), ako se interveniše na vrijeme.

Greške u odgajanju djece su sastavni dio roditeljstva, ali ako se uoče na vrijeme mogu se uspješno korigovati. Većinu, roditelji naprave zbog prenapregnute potrebe da dijete zaštite - što je prva i najčešća greška. Roditelju je najteže da shvati, prizna i prihvati da njegovo dijete ima problem, tek kad to uradi, spreman je da svom djetetu pomogne i kreće na dugi put sa samo jednim ciljem.

Navodim jedan od mnoštva primjera iz ličnog iskustva gdje se roditelj nije pitao da li njegovo dijete ima problem već ga je prilikom prvog susreta izložio. Naime, 2017. godine boravio je dječak u grupi gdje sam radila. Upoznala sam se sa izvještajem od strane psihologice iz druge države gdje je do tad boravio koji govori o kombinovanim smetnjama. U startu sam postavila cilj da postignemo što veće rezultate polazeći od trenutnog nivoa postignuća. Postepeno smo obilazili centre interesovanja, često razgovarali, šetali, slavili njegove praznike itd. Sve ovo ga je radovalo. Roditelji su imali izuzetno otvorenu saradnju, vrlo iskrenu i korektnu. Kao vaspitač upućena sam bila na sve tretmane koje je dječak obavljao za vrijeme boravka u našem vrtiću, i intezivno saradivala sa našim stručnim saradnicima. Iskrenost i međusobna podrška između mene i roditelja dovela je do veoma pozitivnih rezul-

tata. Osvješćenost roditelja davala mi je vjetar u leđa i slobodu da sa svih aspekata pružam podršku. Naime, nakon godinu dana trčao je sa drugarima, razvio grafomotoriku do određenoga nivoa, osamostalio se i uspješno razvio kulturno higijenske navike. Svaki naš susret obilovao je obostranim emocijama koje nije pokazivao ranije što je roditelje posebno radovalo. Dječak je emocije počeo pokazivati mnogo otvorenije i u porodici. Sticajem okolnosti vratio se u rodni grad. I dalje sam u kontaktu sa roditeljima i raduje me saznanje da se kao učenik čak ističe iz znanja stranoga jezika. Ovo je jedan dobar primjer partnerskih odnosa roditelja i institucije. Dakle, kao i druge kolege, pokazala sam empatiju koja mi je na ovom putu mnogo pomogla, a koju vaspitač mora da posjeduje ukoliko želi dati svoj doprinos, sa druge strane roditelj je pokazao raspoloženje za saradnjim i prepoznao volju vaspitača.

Zanačaj rane intervencije i podrške za djecu sa smetnjama u razvoju

“Djeca su kao ptičice, nikada ne znamo koliko mogu da polete dok ne rašire svoja krila”

Rana intervencija je namijenjena djeci od rođenja koja su u riziku za razvoj odstupanja ili već imaju utvrđene teškoće u razvoju. To znači da se podrška i terapija mogu pružiti ako se utvrdi da postoji samo rizik za razvoj određene teškoće, odnosno ne čeka se postavljanje dijagnoze da bi se određena usluga pružila. U tom smislu moramo naglasiti da djeca dobijaju riješenje o svojoj dijagnozi tek negdje oko treće godine života, a tad je već kasno da se reaguje na pravi način. Djeca, tek tada mogu dobiti i pomoć asistenta i to u našim uslovima ne sva djeca i sa svim teškoćama. Rana intervencija nije usmjerena samo na pružanje podrške djeci nego i njihovim roditeljima. Ona podrazumijeva različite profile stručnjaka koji stvaraju partnerske odnose s roditeljima i pružaju im podršku. U cijelom procesu rane intervencije bitno je da stručnjaci osnažuju roditelje kako bi mogli ulaziti u interakcije sa svojom djecom. Veoma je važno naglasiti kada je u pitanju odnos vaspitača i roditelja da je neophodno potpuno povjerenje.

Kroz teoriju ekologije ljudskog razvoja ogleda se važnost svakog društvenog faktora, kao uticaja na rast jedinke. Posmatranjem rane intervencije kroz prizmu ekologije razvoja uviđamo broj i intenzitet pozitivnih, kao i ometajućih činilaca koji u zajedničkoj interakciji utiču na svaki sistem djeteta. Samim tim dobijamo mogućnost prevencije ometajućih i podsticaja pozitivnih uticaja socijalne sredine, što u ranijem razvojnom periodu djeteta, to će i efekat biti produktivniji.

Dakle, uredan rani razvoj djeteta je pretpostavka daljeg zdravog i produktivnog života odraslog čovjeka. Rana intervencija smanjuje moguće propratne negativne efekte uzrokovane djetetovim teškoćama kao što su nefunkcionalna, neprihvatljiva djetetova ponašanja, koja mogu negativno uticati na djetetovo okruženje ili na razvijanje očekivanog nivoa samostalnosti djeteta. Rana intervencija promovise svjesnost članova društva na postojanje djece koja imaju potrebu za posebnom podrškom, koja su dio društvene zajednice i imaju pravo na podršku.

Evo nekoliko pozitivnih primjera iz ustanove u kojoj radim, a odnose se na saradnju porodice i institucije. Naime, u saradnji sa kancelarijom Unicefa Crna Gora i Ministarstvom prosvjete Crne Gore, Specijalna Olimpijada Crne Gore je realizovala program “Mladi Sportisti” 2017.godine. U našem vrtiću implementira se program Specijalne olimpijade „Mladi sportisti“. U pitanju je inkluzivni program koji kod djece razvija motoričke i socijalne vještine. U razgovoru sa kolegicama koje su direktni učesnici projekta, kao i posmatrajući njihove aktivnosti došla sam do zaključka da je saradnja roditelja sa vaspitačima i stručnim saradnicima na veoma visokom nivou. Ovo podrazumijeva da roditelji redovno dovode svoju djecu koja imaju poteškoće kako bi sa ostalom djecom iz grupe sprovodila različite aktivnosti shodno potrebama i interesovanjima djece. Roditelji na pozitivann način opisuju ovaj projekat i posebno izražavaju zadovoljstvo što im je upriličena podrška kao i lično učešće u projektu. Majka trogodišnje djevojčice sa smetnjama navodi da je njeno dijete nakon realizacije projekta spretnije i aktivnije, komunikativnije i slobodnije u ponašanju. Ono što je dobro kod ovog projekta da su vaspitači uključili djecu ranoga uzrasta i rezultati su mjerljivi u smislu početnog i završnoga testiranja, te se dobija pozitivan stav. Benifiti samoga programa su da su djeca i sa i bez smtnji pokazali napredak u razvoju nakon trogodišnjeg sprovođenja programa. Ovo je samo jedan od niza pozitivnih primjera podrške roditeljima djece sa smetnjama u razvoju na ranom uzrastu. Postoje primjeri u našoj ustanovi gdje su roditelji sve slobodniji da potraže pomoć stručnih lica za razvoj svoga djeteta što je jako pozitivno. Ova priča ide u prilog našoj borbi da se roditelji što više osvješćuju i oslobađaju stereotipa i predrasuda koje im nameće sredina u kojoj žive nasuprot ne tako davnom vremenu kada su ova djeca čak bila izolovana iz društvene sredine.

Zaključak

Rana intervencija djece sa smetnjama u razvoju od velikog je značaja za cjelokupan proces uključivanja te djece u njihovu socijalnu i društvenu sredinu, te utiče na njihova postignuća u području vaspitanja i obrazovanja. Rana intervencija podrazumjeva uključivanje djece u ustanove predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i u daljim obrazovnim ustanovama da dobijaju onaj nivo podrške koji im je neophodan u kasnijem dobu za lakše snalaženje u svakodnevnom životu. Djeca sa smetnjama u razvoju uključivanjem u redovne vaspitno obrazovne ustanove i dobijanjem podrške još u predškolskom periodu daju bolje rezultate tokom inkluzije u osnovnim školama, u odnosu na onu djecu sa koja nisu bila uključena ni u jedan vid predškolskog vaspitanja zajedno sa svojim vršnjacima.

Razne institucije, nevladine organizacije, udruženja i slični subjekti su dali i daju veliki doprinos uspješnom uključivanju djece sa smetnjama u razvoju u društvo i podršku roditeljima u nastojanju da njihovo dijete bude ravnopravan član zajednice.

Literatura

Ministarstvo prosvjete, UNICEF Crna Gora

Šakotić, N. (2009), Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori, Montenegro CHES, Nikšić.

Zakon o stručnom obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore

Zakon o visokom obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore

Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica, Inclusive education: pushing the boundaries, Prospekti.

Rajović, V., Radulović, L. (2007), Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, Nastava i vaspitanje.

IZAZOV INTEGRACIJE I INKLUZIJE (ISKUSTVO I IZAZOVI)

Sažetak: U današnjem vremenu, svjetske zdravstvene nesigurnosti nastale COVID 19 padnemijomo, odvijanje vaspitno - obrazovnog procesa unutar same ustanove bio je izazovi, jer se nailazilo na poteškoće u pripremi i realizaciji aktivnosti. Djeca sa posebnim obrazovnim planom i programom u ovoj osjetljivoj situaciji, u kojoj je briga prvenstveno usmjerena na zdravlje bula su uskraćena za redovnu nastavu a kontinuiran način prenošenja informacija zahtijevao je još veću pažnju i strpljenje. Ustanova je imala izazov da što adekvatnije i ekpresnije realizuje vaspitno- obrazovni rad. Uloga vaspitača, (vrtić, škola) jeste da stvoriti atmosferu punu pozitivne energije, sigurnosti, opuštenosti kako bi vaspitno-obrazovni proces bio primjenjiv i prihvatljiv za djecu sa posebnim obrazovnim planom i programom.

Ključne riječi: obrazovanje, priprema – aktivnosti za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim planom i programom, briga, zdravlje.

CHALLENGES OF INTEGRATION AND INCLUSION, OBSTACLES AND LESSONS LEARNED

Abstract: In today's situation of global health insecurities caused by COVID-19 pandemics, the education process within our institution was challenging, bearing in mind the obstacles in preparation and implementation of the activities. Children who are educated according to the Special education programs were deprived of regular education due to the sensitive situation when all the care is focused on health, and continuous teaching required even more attention and patience. The institution was challenged to implement the education process as adequately and efficiently as possible. The role of educators and teachers has been to create an atmosphere full of positive energy, security, and relaxation so that the educational process could be applicable and acceptable for children with special education program.

Key words: education, preparation – activities in working with Special education programs, care, health.

Uvod

Sve do XIX vijeka briga i tretman djece sa posebno obrazovnim planom i programom oslanjala se na porodicu. Djeca su ostajala kod kuće gdje su o njima brinuli ili su ih odvodili u posebno prilagođene ustanove bazirane na njihovim potrebama. Često se na djecu sa posebno obrazovnim potrebama gledalo kao na teret. Porodice nijesu imale kome da se obrate za pomoć. Shvatanje se počelo mijenjati uvođenjem integracije (ujedinjenje) djece sa posebno obrazovnim potrebama koji je prvi uvidio Žan-Mark Itar 1800 godine. Tridesetih godina XIX vijeka u SAD nastale su škole za slabovide i one koje nemaju razvijen sluh. Škole su omogućile obrazovanje i vaspitanje osobama sa posebno obrazovnim planom i programom. Škole su za osobe koje nemaju razvijen sluh pružile komunikaciju na znakovnom jeziku i drugim alternativnim sistemima komunikacije. Jedni od pokretača integracije djece sa posebno obrazovnim planom i program u redovno obrazovanje je L.S.Vigotski koji je smatrao da „Djeca sa posebnim potrebama su veoma ugrožena kada se zanemare njihove osnovne socijalne potrebe.“ (Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno obrazovni proces str.18). Početkom XX vijeka Marija Montesori bavi se djecom koja su živjela u siromaštvu zaboravljena od društva. U svojoj „Dječijoj kući“ vjerovala je u poštovanje dječije individualnosti, njihove kreativnosti i podsticanje djece na rješavanje problema. (Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno obrazovni proces str. 18).

Počela se razvijati svijest za uključivanje djece sa posebno obrazovnim potrebama u redovno obrazovanje. Roditelji su sve više tražili od lokalnih organa uključivanje djece sa posebno obrazovnim planom i program u redovno školovanje u kojima se vaspitno obrazovni plan prilagođavao njihovim potrebama i onome šta oni mogu da postignu. HEAD START - dati nekome prednost na samom startu je postao prvi model rada sa djecom sa posebno obrazovnim potrebama. (uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno obrazovni proces str. 18).

Uključivanje djece sa posebno obrazovnim potrebama – inkluzija predstavlja sveobuhvatnost od rano školskog obrazovanja (vrtića) do cjeloškolskog odrastanja (osnovna, srednja i fakultet) do stvaranja radne sposobnosti (otvaranja radnih mjesta za osobe sa posebno obrazovnim potrebama). Korist od inkluzije nemaju samo osobe sa posebno obrazovnim potrebama već i ostali članovi društva. Osjećaj

pripadnosti je najljepše što može da se dogoditi svima nama posebno najosjetljivijim i najranjivijim kategorijama djece kojima je socijalizacija i prihvatljivost najpotrebnija. Obrazovanje i vaspitanje djece sa posebno obrazovnim potrebama meni je predstavljao izazov i želju da pomognem onima koji nijesu u mogućnosti da sami savladaju sve prepreke koje im je zadao vaspitno obrazovni proces. Od prvog dana rada u vrtiću susrela sam se sa djevojčicom koja je imala ADHD. Fokus njene pažnje bio je kratkotrajan. Socijalizacija i interakcija sa djecom je bila na zavidnom nivou. Dijete rođeno iz prve uredne trudnoće. Roditelji spremni na saradnji i pronalaženje rješenja za njen problem. Urađen IROP. Aktivnosti prilagođene njenim mogućnostima. Pomaganje u izradi likovnih zadataka. Usmeno izražavanje na zavidnom nivou, lako usvaja kratke pjesme, priče, basne i bajke mada sa kratkotrajnim zapamćivanjem. Svaka aktivnost se ponavljala nekoliko puta kako bi se usvojila. Samostalno obavlja higijenske potrebe, samostalno se oblači i jede. Njenim prelaskom u školu urađen je novi IROP. Fokus je samo na određenim zadatke iz nastavnih jedinica. Usmeno izražavanje i u osnovnoj školi je na zavidnom nivou.

Prelaskom iz vrtića u školu moj radni angažman počinje sa dječakom – spektar autizam. Dijete rođeno iz prve uredne trudnoće. Interakcija sa djecom minimalna. Na početku učestale promjene raspoloženja i nemogućnost prihvatanja radnih navika onako kako se očekuje od njega. Uslijedila je izrada IROPa po kojem se obavljao razvojno obrazovni plan i program prilagođen njegovim mogućnostima. Savladava prilagođeno nastavno gradivo kao i gradivo koje je njemu prijemčivo i interesantno. Likovno i muzičko stvaralaštvo je nešto za šta pokazuje veliko interesovanje. Umjetničko izražavanje kroz plastelin gdje stvara trodimenzionalne oblike onoga što vidi i pamti velikom lakoćom. Modeli plastelina i kolaž papira koristili smo kao nagradu i motivaciju za izradu nastavnog gradiva. Uslijedile su razne aktivnosti. Prvenstveno u odjeljenju a potom i na nivou škole. U odjeljenju je učestovovao u izradi enterijera za priredbu i predstavi koja je rađena. Samostalna izložba njegovih radova na odjeljenjskom nivou. Maskenbali, bioskop, pozorište, bazari, izleti, posjeta aerodromu, vožnja autobusom ... Na nivou škole, prije završetka četvrtog razreda, učestvuje u horu gdje aktivno pjeva. Moje zadovoljstvo i ponos kroz rad sa njim koji je svoju nemogućnost u savladavanju gradiva prebacio na umjetničko stvaralaštvo.

Prelaskom u produženi boravak druge škole moj rad bazira se na djecu prvog razreda osnovne škole. U boravku dolaze djeca RE populacija koja, kako podučavam ja njih tako i oni podučavaju mene.

1. Mifeni akademi skola – Ko će doći za mene u školu?
2. Mapjan mapran da kaćani sela – Jesi li bio u školu?

Jezička barijera predstavlja veliku teškoću u komunikaciji. Dešava se u toku objašnjavanja nastavnog gradiva nemogućnosti razumijevanja istog usljed jezičke barijere. Prilagođavanje udžbenika na njihov jezik i osposobljavanje kadra stvorio bi preduslov za prevazilaženje jezičke barijere. U samom produženom postoji nekoliko djece koji nijesu u mogućnosti da savladaju gradivo onako kako je vaspitno obrazovni program propisan. Usljed prevelikog priliva informacija (televizije, telefona, tableta i drugih računarskih sredstava) primjetan je sve veći broj djece koji nemaju dovoljno razvijenu finu motoriku (nepravilno držanje olovke, ogledalsko pisanje brojeva 1, 3,5, 6,7, 9, ogledalsko prepisivanje slova ćirilicnog pisma I, E, S).

Izazovi koji su sami po sebe zahtjevni u rednom školovanju, sa problemom izazvanim pandemijom COVID-19 postali su još otežaniji. Vaspitno obrazovni proces je bio nov, enigmatičan, nerješiv. Veliki broj nastavnog kadra našao se u potpuno novoj situaciji kreiranja, pronalaženja, osmišljavanja novih načina kako bi se nesmetano nastavio vaspitno obrazovni proces. Ni u jednom trenutku djeca sa posebno obrazovnim potrebama nijesu bila zanemarivana i osporavana u svom napredovanju. Slali su se nastavni listići preko viber-a, email-a, glasovne poruke i aplikacije edukativnog karaktera. Korišćen je servis DIGIONICA.

1. Lako s Markom: aplikacija za djecu sa komunikacijskim teškoćama
2. Radni listovi za djecu sa autizmom
3. Korišćenje 3D štampača
4. Asistivna tehnologija za osobe sa tjelesnim smetnjama - Clevy tastatura

Pravovremena primjena integracije i inkluzije u ranom djetinjstvu za djecu sa posebno obrazovnim potrebama predstavlja temelj za njihov dalji samostalniji život. Omogućavanje primjene njihovih sposobnosti stečene unutar školskog obrazovanja i individualnog razvojnog plana stvara se uslov za kasnije zapošljavanje.

Lako sa Markom. – Nastavni sadržaj saobraćaj
Radni listovi za djecu sa autizmom
Lik od plastelina – dječak iz autističnog spektra

Literatura

1. Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces – Pedagoški centar Crne Gore u saradnji sa foundation open society insitute predstavništvo – Crna Gora- PEDAGOŠKI CENTAR CRNE GORE, PODGORICA 2002
2. Radni listovi za djecu sa autizmom - radni listovi za vježbanje preciznosti, razvoj motorike, pažnje ... <http://zlatna-djeca.blogspot.com/>

INKLUZIJA DJECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REDOVAN PROGRAM VRTIĆA

Rezime: Djeca koja imaju smetnje u razvoju su djeca sa trajnim i doživotnim posebnim potrebama, povezati djecu sa smetnjama u razvoju i djecu koja uredno odrastaju je inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da predškolske ustanove moraju biti spremne da odgovore na potrebe različite djece. Potreba da djeca pripadaju društvu je veoma izražena kod djece, njihovom socijalizacijom nastoji se postići inkluzija u predškolske i školske ustanove, kako bi prihvatili i usvojili socijalne vještine i podstakli interakciju sa drugom djecom. Da bi dijete u vrtiću razvilo socijalne kompetencije najvažnije mjesto zauzimaju vaspitači. Od njih se očekuje da uvažavaju različitosti među djecom, kao i programi koji se kreiraju tako da se prilagode potrebama djece u ranom i predškolskom dobu. Saradnja sa stručnim timom obezbjeđuje inkluzivnim vaspitačima individualan pristup svakom djetetu. Ravnopravno i redovno učestvovanje porodice u vaspitanju i obrazovanju veoma je bitno, jer bez toga inkluzivno obrazovanje se ne može ostvariti.

Ključne riječi: inkluzija, djeca sa smetnjama, inkluzivni vaspitač, saradnja i timski rad.

INCLUSION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE REGULAR KINDERGARTEN PROGRAM

Abstract: Children with disabilities are children with permanent and lifelong special needs, connecting children with disabilities and children growing up properly is inclusive education. Inclusive education means that preschools must be ready to respond to the needs of different children. The need for children to belong to society is very expressed in children, their socialization seeks to achieve inclusion in preschool and school institutions, in order to accept and adopt social skills and encourage interaction with other children. In order for a child to develop social competencies in kindergarten, the most important place is occupied by educators. They are expected to take into account the differences among children, as well as programs designed to adapt to the needs of children in early and preschool age. Cooperation with the professional team provides inclusive educators with an individual approach to each child. Equal and regular participation of the family in upbringing and education is very important, because without that inclusive education cannot be achieved.

Key words: inclusion, children with disabilities, inclusive educator, cooperation and teamwork.

Uvod

Djeca sa smetnjama u razvoju su djeca sa trajnim i doživotnim posebnim potrebama, a najveći stepen u pedagoškom smislu je povezivanje djece sa smetnjama u razvoju i djece urednog razvoja jeste inkluzivno obrazovanje ili inkluzija. Djeca počinju shvatati i upoznavati svoje okruženje već u prvim godinama života. Djeca su glavni akteri svoje socijalizacije jer vlastitim djelovanjem razvijaju mrežu interakcija, a time utiču i na ponašanja. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju potrebu za pripadanjem te se inkluzijom u predškolske ustanove zadovoljava ta potreba i kroz različite interakcije sa svojim vršnjacima razvijaju socijalne vještine. Proces socijalizacije traje cijeli života

Djeca sa smetnjama u razvoju

Djeca koja imaju smanjene intelektualne sposobnosti, autistična djeca, gluva i nagluva, slijepa i slabovidna, djeca s komunikacijsko-govornim smetnjama, djeca koja imaju različite motoričke poremećaje, djeca s hroničnim bolestima, problemima u ponašanju te djeca sa specifičnim smetnjama u učenju smatraju se djecom sa smetnjama u razvoju. Važno je da na vrijeme roditelji potraže stručnu pomoć ako počnu primjećivati neke smetnje kod djeteta prije nego krene u školu (smetnje u govoru, koordinaciji pokreta i motorici, teškoće u vidu, slab sluh itd.)

Socijalizacija djece sa smetnjama u razvoju

Ključni faktor prvih procesa socijalizacije je djetetova porodica, porodica je ključna za postavljanje temelja za razvoj djeteta, ako se to u procentima izrazi 70% je porodica, a 30% vrtić.

Ako roditelji na dijagnozu djece reaguju poricanjem i postavljaju im nerealna očekivanja vezana za djetetove mogućnosti, takvim stavom ih dovode do manjka samopouzdanja. Djeca tada stvaraju negativnu sliku o sebi, izbjegavaju druženje sa drugom djecom, onemogućava dalje kompetentno emocionalno i socijalno razvijanje. Poslije roditelja, sljedeću važnu ulogu imaju vršnjaci. Prihvaćan-

jem djeteta, dijete postaje sigurnije i samopouzdanije i lakše interaktivno sudjeluje u okolini u kojoj živi. Djecu sa smetnjama treba uključiti u redovne programe vrtića i školske programe jer je takav način obrazovanja uspješan, i da bi se zahvaljujući tome dijete uspješno razvijalo na svim poljima (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom). Djeca bolje napreduju tokom školovanja, kao krajnji rezultat postižu bolju akademsku uspješnost i uspješniju socijalizaciju. Izdvajanje djece iz redovnih programa smatra se određenim oblikom diskriminacije, a takav oblik narušava djetetovo samopuzdanje i mišljenje o sebi.

Vaspitanje i obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju

Svako dijete ima svoja prava, u vaspitanju se treba maksimalno usmjeriti na razvoj njegovog samopoštovanja i mogućnosti. Pravo svakog djeteta na jednakost uključuje pravo na obrazovanje, obrazovne sisteme i programe, te svako dijete ima svoje interese, sposobnosti i potrebu za učenjem. Smatra se da je pravo svakog djeteta da bude uključen u redovite vaspitno obrazovne programe u kojima će se zajedno sa svojim vršnjacima razvijati na način primjeren njegovim mogućnostima, potrebama i interesima. Integracija u vaspitnom smislu označava organizaciju zajedničkog vaspitanja i obrazovanja za svu djecu. Potpuna integracija ima za cilj socijalno povezivanje predviđeno za onu djecu koja imaju lakše smetnje, dok je s druge strane djelimična integracija kombinovanje programa u kojem su djeca dio toga i uspješno ostvaruju interakciju sa vršnjacima, a dio programa u vaspitno-obrazovnim grupama. Glavni problem integracije jeste preduslov da dijete može samo fizički biti prisutno u redovnom vrtiću da bi se to uopšte moglo nazvati integracijom. Ono čemu bi se trebalo težiti je uključivanje djece u vaspitno-obrazovne ustanove, mijenjanje programa u potpunosti kako bi između ostalog i nestala stigmatizacija (neodobravanje), u čemu bi trebala pomoći pravilna inkluzija. Najveći stepen povezivanja djece na pedagoškoj nivou sa redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje. Integraciju i inkluziju razlikuje centar posmatranja. Kada je riječ o integraciji ona u prvi plan postavlja dijete, dok je inkluzija posmatranje obrazovnog sistema. Inkluzija je stalan proces koji ne zavisi od lokacije ili vremena izvođenja. Element koji je najvažniji u inkluzivnom obrazovanju je zadovoljavanje osnovnih ljudskih prava, jačanje vlastitog samopouzdanja, te kvalitetni socijalni, obrazovni i ostali faktori. U inkluzivnom obrazovanju roditelji shvataju da je njihovo dijete prihvaćeno i da su njegove potrebe za razvojem su u potpunosti zadovoljene i u skladu sa mogućnostima djeteta. Nastavnici i vaspitači postaju kompetentniji jer inkluzija zahtijeva pronalaženje novih načina učenja koja su podjednako korisna za svu djecu.

Inkluzija djece sa smetnjama u razvoju u redovan program vrtića

Programi za djecu predškolskog uzrasta osmišljeni su da uspješno zadovolje osnovne potrebe djeteta i potrebu prilagođavanja uslova za pravilan razvoj djeteta. Osnovno obilježje predškolskih programa koji su programski i konceptijski razvijeni po mjeri djeteta, podstiču sve bitne aspekte u razvoju djece. Pored inkluzivnih programa vrtića omogućavaju djeci da kroz posmatranje, oponašanje i kontakta sa drugom djecom lakše razvijaju određene odnose, na način na koji ih većina ostale djece razvija putem individualnih pokušaja. Djeci sa smetnjama u razvoju veoma je važno da pripadaju grupi vršnjaka, jer predstavljaju model u komunikaciji i primjer razvojno primjerenog ponašanja. Rast i razvoj u inkluzivnim grupama omogućuje djeci da postanu kompetentniji, nezavisni ljudi koji su sposobni za rad, kada odrastu tada mogu s drugim ljudima u društvu razmjenjivati svoje sposobnosti i znanja.

Vaspitač u inkluzivnoj grupi

Najbolji način da se postigne inkluzija zavisi prvenstveno od stavova ljudi uključenih u proces. Nastavnici i vaspitači moraju imati široko znanje o rastu i razvoju djece kako bi mogli da rade sa njima. Iskustvo je najveća pomoć koju vaspitač može da pruži da rade u inkluzivnoj grupi kako bi bilo bezbjednije posmatrati različite stilove učenja kod djece.

Rad na poboljšanju kvaliteta inkluzije

Kvalitetna obrazovna inkluzija djece postavlja postojanje i osiguravanje potrebne stručne podrške koja će omogućiti svakom djetetu aktivno i potpuno učestvovanje u vaspitnoj grupi vršnjaka u kojoj se nalazi. Inkluzija znači da bez obzira na različitosti svako dijete ima pravo i treba rasti i razvijati se u svojoj sredini, a vaspitno-obrazovna ustanova je jedno od prirodnih okruženja za djecu. Kada mnogo različite djece zajedno raste, uči i razvija se tada se ona međusobno upoznaju, prihvataju jedni druge, a to sve prelazi s njih na njihove roditelje i okolinu u kojoj žive što na kraju dovodi do kvalitetnijeg

razvoja društva i društvene zajednice.

Zaključak

Svako dijete treba da bude uključeno u redovne vaspitne grupe radi zadovoljavanja njegovih osnovnih potreba. Dijete sa smetnjama u razvoju treba posmatrati kao potpuno ravnopravnog učesnika, vaspitno-obrazovni proces koji zahtijeva uključivanje svih stručnih i kompetentnih lica i od kojih mu se može pružiti individualizovana pomoć. Vaspitači svojim primjerom stvaraju povoljan ambijent za prihvatanje djece sa smetnjama, učestvujući u izradi prilagođenih individualnih programa rada, realizujući djelove programa i kontinuiranim praćenjem djeteta sa smetnjama u razvoju.

Roditelji kao primarni staratelji djece treba da učestvuju u izradi individualnih dječijih programa zajedno sa vaspitačima i stručnim saradnicima vrtića. Ključno je pratiti potrebe, mogućnosti, interesovanja i specifičnosti svakog od njih i pružiti potrebnu podršku roditeljima u svim segmentima angažovanja djeteta u programu. Samo na taj način moguće je razvijati partnerski odnos u odnosu porodica – vrtić, a sve sa jednim ciljem, a to je dobrobit djeteta.

Literatura

1. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
2. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. Naša škola, 2004.
3. Hrnjica, S. (2001). Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model.
4. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf Preuzeto 16.02.2022.
5. Miloš, I., (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. Dijete, vrtić, obitelj 60, broj 77/78.

RANA PREVENCIJA KOD DJECE SA RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA (ISKUSTVA IZ PRAKSE)

Rezime: Rana intervencija kao i sam tretman počinje onog trenutka kada postoji bilo koji vid kašnjenja u razvoju djeteta. Rano djetinjstvo kao najosjetljivije razdoblje života pruža i veću mogućnost podsticaja na razvoj djeteta. Mnoga djeca imaju umanjenju sposobnost da izraze ono što doživljavaju, što im se dešava, što žele, očekuju, kao i da prihvate, razumiju učesnike u komunikaciji. Kroz ranu identifikaciju i intervenciju kao oblik podrške djetetu i porodici u prvim godinama djetetovog života, može se unaprijediti razvoj djeteta. Adekvatna rana intervencija, prepoznavanje, stimulacija, pristupi i tretmani su vrlo bitni da bi se u potpunosti iskoristile mogućnosti svake razvojne faze kroz koje dijete prolazi. Rana intervencija se definise kroz sve oblike podsticanja usmjerenog prema djeci i savjetovanja usmjerenog prema roditeljima a odnosi se u užem smislu na porodicu i djecu od rođenja do tri godine, sa ciljem da se pomogne svestranom razvoju funkcije i sposobnosti organizma u uklanjanju ili ublažavanju smetnji koje se javljaju kod djece. U ovom radu ćemo govoriti o tome kako prepoznati problem, koji su to rani znaci i simptomi, kada početi, kako podsticati i stimulirati rani razvoj, koji su to pristupi i tretmani koji se sprovode kod nas, kroz iskustva iz vrtica i Resursnih centara.

Ključne riječi: dijete, rana identifikacija, intervencija, iskustva i praksa.

EARLY PREVENTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES (PRACTICE-BASED EXPERIENCE)

Abstract: Early intervention as well as the treatment begins at the moment of realizing any kind of late development of the child. Early childhood, as the most sensitive period of life, offers the larger range of possibilities for a child development stimulus. A lot of children are incapable of expressing their experience, happenings, wishes, expectations, as well as accepting and understanding other participants in the process of communication. The child development could be improved through the process of early identification and intervention as a kind of the support to the child and family in the early years of the child's life. The appropriate early intervention, recognition (acceptation), stimuli, approaches and treatments are very important to explore completely all the development phases that a child faces with. Early intervention is defined through various aspects of children stimulation and parents counselling, and it closely refers to families and infants or toddlers (children up to three years old), aiming to improve the function and ability of the organism for reducing or eliminating distractions that the child faces with. In this piece of paper, it will be presented how to recognise the problem, what are the first signs and symptoms, when to start, how to stimulate early development, what are the approaches and treatments that we use, according to the experience we have from our kindergartens and The Resource Center.

Key words: the child, early identification, intervention, experience, practice.

Uvod

Rana intervencija kao i sam tretman počinje onog trenutka kada postoji bilo koji vid kašnjenja u razvoju djeteta. Rano djetinjstvo kao najosjetljivije razdoblje života pruža i veću mogućnost podsticaja na razvoj djeteta. Prve godine života su važne za sposobnost djeteta da uči i gradi odnose pune povjerenja. Većina neuronskih veza u mozgu gradi se u tom period i tada se postavlja osnova za dalje učenje. Prema istraživanjima da bi se iskoristile ključne faze razvoja mozga, nadoknadila kašnjenja u razvoju u prvim godinama, ulaganje u rane intervencije je najdjelotvornije rješenje. Rane intervencije su integrisani, međuresorni, interdisciplinarni državni sistem stručnih usluga namijenjenih maloj djeci sa kašnjenjem u razvoju, invaliditetom, atipični ponašanjem, socijalnim i emocionalnim poteškoćama ali i maloj djeci koja imaju velike šanse da ispolje kašnjenje u polasku u školu usled hroničnih oboljenja, bioloških faktora ili faktora okruženja. Rana intervencija se dakle definise kroz sve oblike podsticanja usmjerenog prema djeci i savjetovanja usmjerenog prema roditeljima a odnosi se u užem smislu na porodicu i djecu od rođenja do tri godine, a u širem smislu na djecu predškolskog uzrasta do 6 godina, sa ciljem da se pomogne svestranom razvoju funkcije i sposobnosti organizma u uklanjanju ili ublažavanju smetnji koje se javljaju kod djece.

Cilj rane intervencije jeste da se pomogne svestranom razvoju funkcije i sposobnosti organizma u uklanjanju ili ublažavanju smetnji koje se javljaju kod djece. Zadovoljiti prirodne, biološke i psihološke potrebe djeteta za kretanjem i igrom stvarajući optimalne uslove za rast i razvoj, pomoću određenih stimulativnih, redukacionih i aktivnih vježbi. Sami zadaci rane intervencije usmjereni su na

sprečavanje teškoća, smanjenje uticaja različitih faktora na razvoj djeteta, odnosno , ograničenje na najmanju moguću mjeru. Primjenjuje se na različite grupe djece, kako na tzv. riziko djecu , tako i na djecu sa već utvrđenim smetnjama razvoja. Kašnjenje se teško nadoknđuje. Nedostatak prilika u najmlađem uzrastu kada se postavljaju osnove u daljem razvoju, vremenom postaju još izraženije kasnije u životu, ostavljajući posledice u odraslom dobu. Bez pravovremenog otkrivanja i podrške kroz intervencije dijete će vjerovatno kasniti za drugima.

Jednako i kvalitetno rano učenje

Razvoj inkluzivnog obrazovanja je jedan od postavljenih prioriteta reforme obrazovanja u Crnoj Gori. Strategija inkluzivnog obrazovanja (2014-2018) je između ostalog usmjerena na ranu detekciju, intervenciju, učenje, razvoj i psiho-socijalnu podršku djeci i njihovim roditeljima. Posebno apostrofira pravovremeni, usaglašeni odgovor na karakteristike i potrebe djece, koordinaciju između pružaoca usluga i stalnu razmjenu informacija između i unutar sektora. Prepoznata je potreba za profesionalni razvoj i podrški kadru u ovoj oblasti. Cijeneći da boravak u vrtiću pogoduje ranom učenju djeca s posebnim obrazovnim potrebama se uključuju u predškolske ustanove pod povlašćenim uslovima (besplatno). Strategija inkluzivnog obrazovanja (2019-2025) kao vodeće načelo ima promociju, zaštitu i osiguranje punog i ravnopravnog učešća sve djece sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnom obrazovanju bez diskriminacije, isključivanja i na osnovu jednakosti sa drugima. U osnovi načela nalazi se namjera da se obezbijedi puna ravnopravnost djece sa posebnim obrazovnim potrebama u društvu. Rani odgovor na različite potrebe djece sa smetnjama, teškoćama u razvoju i u riziku vodi povećavanju učešća u svakodnevnim životnim aktivnostima. Kao prvi korak koji vodi dostupnosti i pravičnosti jeste obezbijediti pravovremenu, odnosno ranu detekciju i podršku roditeljima u cilju punog razumijevanja i osnaživanja kako bi ostvarili kvalitetan dalji porodični život. Neophodno je raditi na povećanju kapaciteta stručnjaka za rano prepoznavanje razvojnih smetnji, osmišljavanje i sprovođenje mjera intervencije i rane stimulacije djece, za komunikaciju i tretman sa roditeljima.

Ponašanja i rani znaci koji ukazuju na moguće teškoće

Djetetov razvoj ima individualni tempo i uslovljen je zajedničkim djelovanjem mnogih činilaca-nasleđe, temperament, uticaj sredine, interakcija i iskustvo. Vaspitač je taj koji može da uoči tokom svakodnevnih aktivnosti, interakcije ili tokom sistemskog posmatranja pojave u ponašanju djeteta, koje mogu signalizirati razvojne teškoće. Kada se i uoči neko ponašanje koje ukazuje na teškoću, treba voditi računa i sistematičnije ga pratiti i dokumentovati da bi se djetetu mogla pružiti adekvatna podrška. Pošto je tempo razvoja kod djece individualan i buran prve godine života, ako i primijetimo npr. da motorički razvoj kasni, treba dati prostora jer se se može desiti da dijete odstupa u razvoju, ali ne mora da znači da neće i postići ako se stimuliše na pravi način. Potrebno je kontinuirano praćenje i posmatranje djeteta, kao i bilježenje rezultata posmatranja, kao i konsultacije sa stručnim saradnicima.

Ponašanja koja ukazuju na moguće teškoće u razvoju djeteta u ranom uzrastu:

Senzomotorni razvoj

- ima teškoće u ovladavanju pokretima krupne motorike,
- ne reaguje na svjetlo i tamu,
- ne može da drži glavu uspravno (3-4),
- ne može da sjedi uz podršku (9),
- ne puzi na rukama i koljenima (12),
- ne hoda (18-22),
- ispoljava okupiranost jednom aktivnošću koja se ponavlja: ljuljanje, sakutanje, klaćenje (19-24),
- nespretno hvata, tremor ruku (24).

Saznajni razvoj

- ne ispoljava reflekse u ranom uzrastu (0-6),
- ne pokazuje interesovanje za predmete iz okoline (7),
- ne gleda i ne prati pogledom predmet koji se kreće u njegovom vidnom polju,
- pokazuje regresiju u ponašanju,
- ne istražuje predmete već ih trpa u usta (12),
- ne reaguje na slabije zvuke (9),
- ima teškoće u imenovanju djelova tijela, poznatih osoba,

- ne učestvuje u jednostavnoj simboličkoj igri.

Socijalno - emocionalni razvoj

- pokazuje teškoće u vezivanju, socijalnoj interakciji, imitiranju izraza lica, izražavanju emocija,
- ne ostvaruje kontakt oči u oči (3),
- pokazuje izričitu razdražljivost i sklonost afektivnom zacjenjivanju,
- pokazuje emocionalnu ravnodušnost, odsutnost,
- ima teškoće pri adaptaciji na nove situacije, manifestuje depresivnost pri dužem odvajanju od bliskih osoba (13-18),
- manifestuje stereotipne pokrete (13-18),
- ispoljava nekontrolisano balavljenje (13-18),
- ima bezrazložne napade bijesa, vriske ili smijeha (19-24).

Razvoj govora i komunikacije

- ne odaziva se na svoje ime,
- ne ulazi u interakciju (6-12),
- ne vokalizuje,
- ne brblja (12),
- ne pokazuje uobičajne gestove, npr. mahanje (15,)
- ne pokušava da izgovori neke riječi (18),
- ne razumije jednostavan verbalni nalog(18)
- ne ulazi u simboličku igru (18),
- ne govori i ne razumije govor (19-24),
- isključivo komunicira akcijama i nerazgovjetnim mrmljanjem (24).

Polje djelovanja rane intervencije od strane vaspitača

Vaspitači su prvi koji posle roditelja mogu uočiti odstupanja u razvoju kod djece na uzrastu od 0-3 godine. Često se dešava da su i prvi usled ne objektivnosti roditelja, ne mogućnosti prepoznavanja ako imaju jedno dijete, ne svjesnosti praćenja djeteta koji spadaju u rizičnu grupu, izbjegavanju zdravstvenog sistema, nepovjerenja institucijama vodjeni tradicionalnim sistemom ili pak „žmurenja“ nad eventualnim odsupanjima od tipičnog razvoja, vodećo se sekvencom „progovoriće“, „tako mu je i otac, pa mu ništa ne hvali“ i sl., ne svjesni da možda već postoji problem.

Uloga vaspitača jeste i u tome da izgrađuje povjerenje i otvoren odnos u komunikaciji sa roditeljima. U takvom odnosu moguće je razmjenjivati i upoređivati informacije o ponašanjima i kod kuće i u vrtiću. Vaspitači u našem vrtiću „JPU “Dragan Kovačević“ i kada primijete neko odstupajuće ponašanje, konsultuju se sa stručnim saradnicima, gdje zajedno posmatramo, detektujemo - prepoznajemo eventualna ponašanja i idemo prema roditeljima. Neophodno je roditeljima ukazati na oblast razvoja u kojem je djetetu potrebna dodatna podrška bez identifikovanja problema. Potrebno je ohrabriti ih da kontinuirano prate i posmatraju djetetovo ponašanje, kao i da praktikuju postupke koji će podstaći djetetov razvoj. Sledeća smjernica je skrining tj. provjera od stručnjaka, uključujući pedijatra, psihologa, defektologa, logopeda, da li dijete ima ili ne smetnju, nakon čega se prelazi na samu dijagnostiku. Svakako sa samim tretmanima kod stručnih saradnika, ranom stimulacijom treba početi odmah ne čekajući da se uspostavi dijagnoza. Na nama vaspitačima je svakako da otklonimo sve moguće prepreke uključivanja djeteta s teškoćama u sredinu, da omogućimo da učestvuje ravnopravno u svim aktivnostima, da podržimo njihov razvoj i socijalizaciju. Neophodno je i kreirati individualizovani pristup djetetu poštujući njegove osobenosti, njegujući očuvane potencijale, stimulirati razvoj na svim oblastima, uključivati dijete u svim aktivnostima i interakcijama.

Iskustva iz vrtića u dosta primjera pokazali su se djelotvornim. Reakcija vaspitaca u saradnji sa stručnim saradnicima i pedijatrom koji je boravio u redovnom obilasku, prema roditeljima jednogodišnjeg dječaka (kod koga smo primijetili da ne ulazi u interakciju sa drugom djecom, ne odaziva se na svoje ime, ne razumije jednostavan verbalni nalog, znaci ukazuju na probleme sa sluhom) pokazao se brzim i djelotvornim. Naišli smo na prihvatanje i razumijevanje od strane roditelja koji su pretragama i konsultacijama sa stručnjacima i zdravstvenim sistemom, blagovremeno reagovali i operacijom djeteta u inostranstvo spriječili trajnije posledice. Takođe dječak iz mlađe grupe (2 god.) kod koga su vaspitači primijetili odstupanja u ponašanju u odnosu na drugu djecu, gdje su se konsultovali sa psihologom koji je u redovnom obilasku potvrdio da dijete pokazuje tipična ponašanja za autistični spektar(izbjegava kontakt sa očima, izražava osjetljivost na buku, ponavlja iste pokrete ili radnje,

izbjegava bliski kontakt, ne dijeli interesovanja i postignuća sa drugima,..). Roditelji su reagovali kako treba, prihvatili savjete i preporuke kako vaspitača ,tako i stručnih saradnika tako da se daljim skriningom dijete procesuiralo od strane vaspitno-obrazovne ustanove i roditelja , upućeno je prema komisiji za usmjeravanje, gdje je dijagnostifikovana smetnja i dječak pravremeno uključen u ranu intervenciju kroz odgovarajući program vaspitanja i obrazovanja.

Pod ranom prevencijom kod nas smatra se svaki rad sa djecom sa tekoćama ili odsupanjima u razvoju (prepoznavanje, identifikacija, konsultacije sa stručnim timovima, tretmani, izrada IROPA, pohađanje obuka, seminara, radionica, učestvovanje na sajmovima, promocijama,..). U cilju podrške roditeljima u sklopu naše ustanove postoji Razvojno savjetovalište za roditelje koji vode naši stručni saradnici, na raspolaganju su i tretmani koji se realizuju u Senzorna o sobi, takodje u saradnji sa Ministarstvom prosvjete, nauke, kulture i sporta , UNICEF-a naša ustanova više godina za redom sprovodi program roditeljstva“ Brižni roditelji“ kao i program Podrška porodici: savremena porodica, karakteristike i izazovi. Takodje program Ministarstva prosvjete podržan od strane UNICEF-a Secijalna olimpijada “Mladi sportisi”, u naše tri vaspitne jedinice uključena su djeca tipičnog razvoja i djeca sa intelektualnim smetnjama kojima se pruža mogućnost sportskih treninga i takmičenja. Naša ustanova obuhvaćena je i UNICEF-ovom anketom na temu Rane prevencije.

Međusobna saradnja i usaglašavanje pristupa

U okviru zdravstvenog sistema u Nikšiću postoji Savjetovalište za djecu kao i Centar za djecu sa posebnim potrebama koji pokriva tri opštine. Na usluzi su pored pedijataru i psiholog i logoped. Iskustva unazad par godina nam govore da se više obraća pažnja na eventualna odstupanja u razvoju, kao i samo upućivanje djece. Na uzrasu od 2-3 godine sleduje redovan sistemacki pregled koji ne obuhvata pregled kod psihologa ili logopeda. Pedijatri su ti koji upućuju djecu u skorije vrijeme u Centar za djecu ili sami roditelji na svoju inicijativu. Nažalost često se i dešava da sami zdravstveni sistemi u Crnoj Gori ne prepoznaju ili nijesu upućeni u programe rane prevencije i sa ustanovama koje ih sprovode, prazan hod od trenutka prepoznavanja smetnje i uključivanja u adekvatne programe, nedostatak međusobne komunikacije i sistema podrške, usluga na lokalnu. Često si roditelji sami inicijatori uputa za pojedine centre i pomoć stručnjaka, što ukazuje i na to da je danas kod nas proširena svijest na svim poljima(kroz medije , obilježavanje bitnih datuma,..), roditelji su sada i manje zatvoreni da čekaju - naprotiv ima situacija da i kad je kašnjenje iz različitih razloga tragaju za tim da li je problem. Evidentno je da su danas roditelji više osviješćeni i spremni da prihvate i aktivno se posvete svojoj djeci. Individualno je, s jedne strane je previše želje da se uključe , spremne roditelje da urade sve sto je u njihovoj moći a sa druge strane neiskrenost i nedostatak da se uključe odnosno odbijaju i ne prihvataju. Saradnja vrtića i Centar za djecu sa posebnim potrebama kao i zdravlja odvija se kroz potrebne potvrde koje djeca dobijaju za spremnost pohađanja vrtića, kada su u pitanju djeca kojima se odlaze škola šalju se kod nas sa izvještajima i preporukama za rad, saradnja između zaposlenih kroz edukativne radionice shodno potrebama. Djelotvoran sistem ranih intervencija se ne može odvijati bez usaglašenog rada i saradnje sa transparentnim ustanovama. MPNKS je pod pokroviteljstvom UNICEF-a otpočelo pilotiranje dodatne stručne podrške koja podrazumijeva saradnju centara za Dnevni boravak i vrtića/škola, a prije svega u smjeru rane intervencije i korišćenje resursa u zajednici u kojoj dijete živi. Sprovodi se obuka u oblasti ranog učenja za pedijatre i patronažne sestre.

Programi rane intervencije pri resursnim centrima

Programi rane intervencije se sprovode pri resursnim centrima:

- RC „Podgorica“ je specijalizovan za ranu intervenciju djece sa smetnjama vida i tjelesnog razvoja - 40 na RI na sedmičnim tretmanima;
- RC „1. jun“ za decu sa intelektualnim i smetnjama iz spektra autizma, a koja uključuje obuke za vrtiće i individualne tretmane - 39 sa 90 tretmana sedmično;
- U RC „Dr Peruta Ivanović“, Kotor, roditelji borave s djecom sa smetnjama sluha i govora u cilju rane intervencije i pripreme za inkluzivno obrazovanje - 81 dijete iz PVO (65 iz Kotora, 18 iz Budve, Tivta, Herceg Novog).

Resursni centri kao i njihovi profesionalni timovi se angažuju kao podrška redovnom vaspitanju i obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju. Pri Resursnom centru „Podgorica“ pruža se rana podrška djeci sa tjelesnim, kombinovanim i smetnjama vida, obuka kadra po savremenim programima i pristupima rane intervencije. Kadar može opservirati dijete, dati instrukcije za rad nastavnicima, stručnoj službi, roditeljima za rad sa djetetom.

Sa programom rane intervencije počeli su mnogo ranije kroz Pilot prijekat. Imaju verifikovana dva programa za djecu sa tjelesnim smetnjama (do 5 godina) i djecu sa senzornim smetnjama (do 6 godina). Njihov srtačni tim čine: logoped, defektolog- tiplolog, fizioterapeut, defektolog- somoped, psiholog, pedagog- za djecu predškolskog uzrasta i dva socijalna radnika. Djecu su omogućena dva termina sedmično odnosno 10 termina nedeljno, kod svakog srtačnjaka zavisno od smetnje. Ono sto se trude jeste da termini budu povezani, kako bi olakšali roditeljima sam dolazak i iz drugih opstina i naselja, ukoliko i nijesu povezani, u sklopu rane intervencije djeca borave u sklopu Resursnog centra u Centar za rani rast i razvoj gdje djeca mogu boraviti u grupi sa djecom koja su uključena u ranu intervenciju sa vaspitačem i medicinskom sestrom.

Njihova iskustva govore da čim se krene ranije sve je drugačije! Ne treba se čekati dijagnoza koja se po nasem protokolu dobija sa tri godine, već krenuti mnogo ranije jer svaka stimulacija je vrlo bitna i desiće se svakako mali koraci ali za djecu veliki, posebno kod djece koja blago odstupaju u razvoju. JU Resursni centar "1. jun", Podgorica zadužen je za podršku djeci sa intelektualnim smetnjama i autizmom. Uključivanje profesionalaca iz Resursnog centra "1. jun", (koji čine logoped, defektolog- oligofrenolog, psihomotorni reduktor, psiholog i socijalni radnik) se odnosi na usluge rane intervencije, podrške djeci u inkluzivnom obrazovanju, porodici, pomoć i edukacija nastavnika za rad sa djecom (savremeni pristupi u radu), procjenu sposobnosti. Zvanično počeo sa ranom intervencijom 2016 godine a od 2015 godine prihvaćen je program rane intervencije na Nacionalnom nivou. Nezvanično i ranije počeli sa radom na zahtjeve roditelja djece 3-4 godine. Roditelji su istrajni da dovode djecu na tretmane koje dobijaju na početku školske godine koji su uvijek u isto vrijeme i istog dana, što je roditeljima jako značajno. Djeca dobijaju 2-3 termina nedeljno, zavisno od toga šta je u potrebno. Ostvarena je saradnja sa vrtićima, gdje djeca mogu dolaziti na tretmane i redovno se vraćati u iste.

JU "Resursni centar za sluh i govor", Kotor posebnu ulogu ima u oblasti rane intervencije, naročito nakon ugradnje kohlearnog implanta. Od značaja su, prije svega audiološki i logopedski tretmani. Profesionalci nude preporuke u vezi sa metodskim pristupom i prilagođavanju deci sa smetnjama sluha, a za znakovni jezik se nudi obuka. Kroz ovaj projekat pri resursnim ustanovama uspostavljaju se centri za rani rast i razvoj uz podršku Save the Children-a. Radi se sa djecom koja imaju oštećenje sluha kao i sa djecom koja imaju poteškoće u govorno jezičkom razvoju uzrokovane oštećenjem sluha i djecom kojoj su poteškoće u govorno jezičkom razvoju primaran problem.

Nihov rad podrazumijeva prevenciju, podršku ustanovama i roditeljima kao i neposredan rad sa djecom datih problematika.

Pod prevencijom, podrazumijeva se realizacija edukacija i radionica za roditelje, domove zdravlja, vrtiće i škole. Na edukacijama polaznici dobijaju znanje o urednom slušnom i govorno jezičkom razvoju kao i mogućim odstupanjima koja bi ukazivala na potrebu za dodatnu podršku djetetu.

Pod podrškom ustanovama, podrazumijeva se podrška ustanovama koje imaju djecu koja imaju odstupanja u slušnom i govorno jezičkom razvoju, koja se realizuje na poziv date ustanove za pojedinačno dijete ili realizacija edukacija i radionica na konkretnu temu osoblju datih ustanova za kojom imaju potrebu.

Pod neposrednim radom, podrazumijeva se rad sa djecom od rođenja do 6. godine, u skladu sa poteškoćama koje dijete ima. Rade se slušne, govorne vježbe, reedukacija psihomotorike, senzorna integracija, psihološka podrška. Rad se realizuje timski u skladu sa potrebama djeteta, rade surdolozi, logopedi, oligofrenolog, psiholog, preedukatori psihomotorike, kao i terapeuti za senzornu integraciju.

Osvješćenost o slušnim i govorno jezičkim poteškoćama je na zavidnom nivou. Roditelji se na vrijeme javljaju za pomoć. Nažalost, sve je više djece koja zahtijevaju podršku ove ustanove.

Evidentna je potražnja usluga kao i porast djece u svim resursnim centrima. Osviješćenost roditelja je u porastu i znatno više nego ranije. Iz iskustva može se izdvojiti i osmomjesečno dijete koje motorički nije pratilo minokaze koje bi trebalo a spadaolo je u rizičnu grupu djece, upućeno od strane fizioterapeuta kod somopeda defektologa da se prati, kao i na savjetovanje roditelja, jer sam akcenat jeste i na roditeljima posebno do treće godine. Rana intrvencija nije samo intezivan tretmanski rad već i instruktorski rad sa roditeljima - jako bitan. Pokazati roditeljima kako se radi, šta se sa tim postiže, oni su u prilici posmatrati rad stručnjaka, kako raditi u kućnim uslovima kroz igru i ssvakodnevnne životne aktivnosti, kako uskaladiti rad i kod kuće i u vrtićima da bi se vještine generalizovale. Značaj rane intervencije je bitan na svim poljima, neki oblici ponašanja mogu se

prevenirati i može se nadomjestiti ono što kasni u zavisnosti od prirode smetnje. Kroz ranu intervenciju prihvatanje roditelja je mnogo bolje, oni su u prilici da vide napredovanje kod djece kao i same očuvane sposobnosti svoga djeteta, da prave zajedno sa stručnjacima planove za dalje. Ako krenu ranije u sam proces, brže i lakše private samu teškoću ili kašnjenje u razvoju, mogu bolje organizovati sopstveni život. Sama iskustva iz "1juna" pokazuju da djeca koja su krenula u ranu intervenciju, ostala su i nastavila u školi ili inkluziji i mnogo su bolja nego kod djece koja se pojave kad djeca imaju 9- 10 godina. U centrima redovno se sprovode edukativne radionice po pitanju razvoja djece, kako za roditelje djece tipičnog razvoja tako i za roditelje djece sa teškoćama u razvoju. Takođe pružaju stručnu podršku prema predškolskim ustanovama i školama što je i predviđeno programom i statutom. Rezultati su da su svi vrtići prošli kroz obuke od strane resursnih centara na temu rad s decom sa tjelesnim, smetnjama vida, iz spektra autizma: prepoznavanje, prilagođavanje, organizacija rada, uslova. Takođe obuke od strane resursnih centara za izradu didaktičkih sredstava za decu sa smetnjama, obuke za korišćenje Cboard (si-bord) aplikacije za djecu sa jezičko-govornim teškoćama u razvoju. Opremljeni su multifunkcionalno, tako da služe podsticanju razvoja dece, za rad sa onima koji pohađaju obuke, savjetovanja: kadar vrtića, roditelje, opštu i stručnu zainteresovanu javnost. Sve je ovo praćeno praktičnim vođenjem gdje stručnjaci neposredno nakon obuke pokažu u praksi način rada. Tu su i sajmovi specijalizovane didaktike. Akreditovani su programi obuke za ranu intervenciju kod ZZŠ.

Zaključak

Kroz ranu identifikaciju i intervenciju kao oblik podrške djetetu i porodici u prvim godinama života, može se unaprijediti razvoj djeteta. Adekvatna rana intervencija, prepoznavanje, stimulacija, pristupi i tretmani su vrlo bitni da bi se u potpunosti iskoristile mogućnosti svake razvojne faze kroz koje dijete prolazi. Rana intervencija su svi oblici podsticanja usmjerenog djeci i savjetovanja roditeljima. Kod djeteta preventivno djeluje na rizične faktore, stimuliše interakciju djeteta i okoline od najranijeg uzrasta, razvija samostalnost. Roditelje rana intervencija štiti od poteškoća koje donose emocionalni izazovi, doprinosi procesu prihvatanja. Rana identifikacija se mora početi čim se uoče prvi znaci razvojnog odstupanja i prije postavljanja formalne dijagnoze. Smanjuje moguće prapratne negativne uticaje: nefunkcionalna, neprihvatljiva ponašanja, koja mogu negativno uticati na porodicu u cjelini ili na razvijanje očekivanog nivoa samostalnosti djeteta. Učenje je zasnovano na vezanosti (attachment) – stvara je i koristi. Inkluzivno obrazovanje je prioritet za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju i to od momenta otkrivanja smetnje. U tom smjeru se posebno akcenat stavlja na ranu detekciju, intervenciju. Da bi se postiglo da dijete sa smetnjama u razvoju i riziku razvije adekvatne vještine, potrebno je usaglašeno djelovanje i rad tima resursnog centra i predškolske ustanove, kao i ostalih sistema. Takođe, da se usluge rane intervencije koordinirano, dosljedno nadovezuju, proširuju i produbljuju tokom predškolskog razvoja i učenja. Tačnije, da se u predškolskom programu primijene aktivnosti i mjere na koje će se nadovezati očekivani ishodi tretmana rane intervencije (psihološki, edukacijsko-rehabilitacijski, obrazovni, socijalni). Plan rane podrške je osnov za IROP u okviru kojeg se dalje razrađuje rad s djetetom. Odnosi se na individualni rad, aktivnosti u grupi, sugestije vaspitačima, postupke stručnog saradnika vrtića, praćenje razvoja i funkcionisanja djeteta. Stručni radnici u individualnom radu i daljem organizovanju aktivnosti u predškolskim grupama fokusiraju pažnju na konkretne razvojne oblasti koje su procijenjene kao potrebne od strane stručnjaka tokom programa rane intervencije. Vaspitači kroz aktivnosti u zajednici vršnjaka dalje dijete vode ka praktičnim vještinama.

S obzirom na prednostima ranog učenja i predškolskog vaspitanja i obrazovanja postoji snažni poziv na akciju da se dalje unaprjeđuje ova oblast, pružaju programi koji su dostupni i jednaki za svu djecu i roditelje i korisni za crnogorsko društvo. Uvođenje promjena u rano i predškolsko vaspitanje i obrazovanje zahtijeva fleksibilne pristupe, zasnovane nanaučnim dokazima i koji odgovaraju na različite potrebe djece i porodica. Stoga je važno da se stvori interpersonalna saradnja među državnim organima. Važno je postaviti racionalan, ekonomičan i mjerljiv plan sprovođenja i osigurati zajedničku i pojedinačnu odgovornost za primjenu kroz visok stepen saradnje i motivacije.

Literatura

1. Šain, M. i Čarapić, S. (2018). Korak po korak. Beograd: Kreativni centar
2. Projekat: Jačanje socijalnog uključivanja – jednako i kvalitetno obrazovanje za podršku uspješnog razvoja dece severozapadnog Balkana 2016 – 2018. Izdavač: Save the Children za sjeverozapadni Balkan Autor: Save

the Children i Ministarstvo prosvjete Crne .Save the Children 2017.

3. (2014) Uputstvo za usmjeravanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore

Elektronski izvori:

1. <http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/>

2. <http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Ja%C4%8Danje%20socijalnog%20uklju%C4%8Divanja%20-%20WEB%20PAGES.pdf>

3. <https://www.resursnicentarpg.me/>

4. <http://www.skolskiportal.edu.me/Zakoni%20strategije%20programi/Strategija%20ranog%20i%20pred%C5%A1kolsko>

PRIMJENA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Rezime: Inkluzivni model u vaspitno – obrazovnim ustanovama implementira se već deceniju i duže. Integrativno obrazovanje nije bilo idealno rješenje za djecu sa smetnjama u razvoju jer je u centru ovog modela stajalo dijete kao problem. U tom smislu izlišno je analizirati proces integracije jer je zamijenjen modelom inkluzije, koji kao centralni problem stavlja obrazovni sistem kao problem. Izazovi s kojima se susrećemo u predškolskim ustanovama su višestruki. Rijedak slučaj je da su sve karike u potpunosti povezane. Pri tome mislimo na stručne saradnike, stavove vaspitača, nastavna pomagala, saradnju sa roditeljima, pomoć lokalne zajednice. Poseban segment je rana identifikacija poremećaja (stanja). Način saopštavanja i upoznavanje roditelja sa problemom koji je uočen na ranom uzrastu još uvijek je osjetljivo pitanje ne samo za predškolsku ustanovu, već i za čitavu zajednicu. Unapređenje ovog segmenta jedan je od prioriteta, budući da je rana identifikacija i pravilan tretman djece sa smetnjama u razvoju bitan korak u inkluzivnom procesu. Problem koji je uočen u društvu posljednjih godina na temu inkluzivnog obrazovanja je potreba roditelja djece sa smetnjama u razvoju da zahtijevaju bolji tretman za djecu od strane državnih institucija, više ustanova sa stručnim osobljem, jer veliki broj ove grupacije svoju djecu vode na tretmane u drugu državu.

Ključne riječi: inkluzivni model, djeca sa smetnjama u razvoju, predškolske ustanove, stručni saradnici, stavovi vaspitača, rana identifikacija

APPLICATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: The inclusive model has been implemented in educational institutions for a decade and longer. Integrative education was not an ideal solution for children with disabilities because at the heart of this model was the child as a problem. In that sense, it is superfluous to analyze the process of integration because it has been replaced by the model of inclusion, which puts the education system as a central problem. The challenges we face in preschool are multiple. It is a rare case that all the links are completely connected. We mean professional associates, attitudes of educators, teaching aids, cooperatio with parents, help from the local community. A special segment is the early identification of disorders (conditions). The way of communicating and acquainting parents with the problem that was noticed at an early age is still a sensitive issue not only for the preschool institution, but also for entire community. Improving this segment is one of the priorities, as early identification and proper treatment of children with disabilities is an important step in the inclusive process. The problem that has been noticed in society in recent years on the topic of inclusive education is the need of parents of children with disabilities to demand better treatment for children by state institutions, more institutions with professional staff, because many of these groups treat their children in another state.

Key words: inclusive model, children with disabilities, preschool institutions, professional associates, attitudes of educators, early identification

Uvod

Inkluzivno obrazovanje prisutno je u vrtićima u Crnoj Gori od 1998. godine, dok je u školama uvedeno od 2000 – te godine. Čitavu deceniju i duže model inkluzije implementira se u vaspitno – obrazovne tokove. Možemo slobodno reći da je inkluzivni model zamijenio integrativni model koji je u svom središtu kao problem stavljao dijete sa smetnjama u razvoju. Inkluzija kao centralni problem stavlja obrazovni sistem. Inkluzija podrazumijeva mijenjanje obrazovnog sistema a ne djece. U inkluzivnim vrtićima djeca prihvataju različitost, stvaraju novi odnos prema svemu što je različito i podstiče međusobno podržavanje. U tom smislu govorimo o različitim mogućnostima djece a ne o nedostacima djece. Proces inkluzivnog obrazovanja sadrži karike koje moraju biti povezane. Iako su izazovi s kojima se suočavamo višestruki, model se uspješno implementira, mada karike nisu u potpunosti povezane u svakom trenutku. Kada kažemo karike , mislimo na: vaspitače i njihove stavove, nastavna pomagala, saradnju s roditeljima, stručne sradnike, pomoć lokalne zajednice.

Vaspitači i stavovi vaspitača

U proteklom periodu u kome je inkluzija prisutna , u dobroj mjeri sprovedena je edukacija nastavnika (vaspitača). Svjedoci smo i koliko edukativnih seminara je u opticaju tokom jedne školske godine. Dakle, u kontinuitetu se radi na boljoj pripremljenosti nastavnika, na podizanju kompetencija

istih. To je jedna strana medalje. Druga strana medalje je lični stav vaspitača. U pitanju je implicitna pedagogija vaspitača koja na našim prostorima još uvijek luta od tradicionalnih ka savremenim pedagoškim idejama. U jednom određenom procentu, sudeći iz mog ličnog iskustva, postoje nastavnici, dakle, egzistiraju u obrazovnom sistemu, koji se i dalje čude otkud djeca sa smetnjama u razvoju među tipičnom djecom u radnoj sobi, učionici. Nažalost, njihov stav neće promijeniti niti jedan edukacijski program. Edukovan vaspitač, savremenih pedagoških ideja ima pozitivan stav što utiče na stvaranje dobre klime u radnoj sobi, prenosi se pozitivna energija.

Nastavna pomagala

Uopšteno gledajući didaktički materijal ne zadovoljava potrebe tipične djece u vrtićima ali opet vaspitač je taj koji stvara, kreira i popuni sve ono što nedostaje. Ono što nedostaje je raznolikost igračkaka jer djeci brzo dosade jedne te iste igračke. Djeca sa smetnjama u razvoju nemaju posebna pomagala niti poseban didaktički materijal u skladu sa njihovim stanjem. Ne možemo reći da je situacija u svakom vrtiću ista, dakle ne treba generalizovati ovaj segment. Sobni namještaj u nekim vrtićima je zastario. Pominjem ovu činjenicu jer sam radeći u uslovnim i manje uslovnim učionicama osjetila razliku koja se odražava na ispunjenje dječijih potreba, na iskazivanje njihovih mogućnosti u svom punom sjaju. Široke prostrane učionice, uređena dvorišta, utiču na kvalitetniji rad vaspitača. Djeca sa smetnjama u razvoju borave u radnim sobama sa svojim vršnjacima, dijele prostor, druže se, igraju. Imamo i dobre pokušaje uprava vrtića koji opremaju senzorne sobe za djecu sa smetnjama u razvoju. Uočena je i pored toga loša implementacija. Slabovidna djeca u vrtićima, mada ih je u malom procentu, nemaju opremu koja je njima namijenjena.

Saradnja sa roditeljima

Dobra saradnja podrazumijeva obostrano razumjevanje, toleranciju i konstruktivnost u svrhu dostizanja planiranih ciljeva za dijete sa smetnjama u razvoju. Dijete se prati od strane vaspitača, stručnih saradnika i roditelja. Kontinuirano se radi, postavljaju ista pravila, posmatra se i analizira ishod naših zajedničkih pokušaja. Veoma je bitna frekventna razmjena informacija. U sklopu ove karike pomenuću jednu pojavu na terenu koja je veoma učestala a tiče se odsustva rane identifikacije i značaja iste. Vaspitači primjećuju da određeni broj djece nije ušao u sistem za procjenu, a itekako bi trebali, jer posmatranjem zaključujemo da nešto nije u redu. Pažnja im je slaba, nisu u mogućnosti da ostvare interakciju sa drugom djecom, igraju se sami, ili su izuzetno aktivni bez konkretnog cilja i usmjerenja ili su u velikoj mjeri povučeni bez interakcije, izbjegavaju kontakt očima pri pokušaju da ostvarite saradnju. U nekim radnim sobama desi se da pored djeteta sa smetnjama u razvoju imate i dvoje takve djece. Ova djeca često su vraćena sa redovnog testiranja za polazak u školu od strane psihologa pod izgovorom - emocionalna nezrelost. Oni dakle budu ponovo vraćeni u vrtić i pohađaju po drugi put stariju vaspitnu grupu. Rezultati ove problematike su da grupa ne napreduje u željenom toku, aktivnosti se miniraju, grupa gubi na kompaktnosti.

Rana identifikacija veoma je bitna jer rana intervencija znači veliki postotak uspješnosti tretmana koje zahtijeva stanje djeteta sa smetnjama u razvoju. Postavlja se pitanje zašto dolazi do ove pojave. Nekoliko je faktora. Roditelji ne prihvataju činjenicu da sa njihovim djetetom nešto nije u redu, ali izostaje i intervencija vaspitača koji to dijete prati od najranijeg uzrasta. Smjernice vaspitača u slučajevima kada primjete određeno stanje djeteta moraju biti jasne. One i jesu definisane. Vaspitač posmatra, procjenjuje, zaključuje. Svoje impresije prenosi stručnim saradnicima čiji zadatak jeste saopštavanje i razgovor sa roditeljima. Do tog ključnog razgovora ono što vaspitač može je da pri susretima sa roditeljim daje realnu sliku djeteta u pogledu interakcije sa drugom djecom, pažnje, govora, motorike. Ne smijemo dozvoliti da se naši susreti sa roditeljima svode na šturu informacije o spavanju i obrocima koje je dijete pojelo ili ne. Ne tako davno na našim prostorima djecu sa smetnjama u razvoju roditelji su krili u kućama. Poražavajuće ali istinito. Način upoznavanja roditelja sa problemom koji je uočen kod djeteta veoma je osjetljivo pitanje i danas. U razgovorima sa stručnim osobljem vrtića dolazim do informacije da iako je to osjetljivo pitanje, roditelji sve više prihvataju stanje svog djeteta i saraduju. Inkluzija je ušla duboko u vaspitno – obrazovni sistem, ona je dio strukture školskog i predškolskog sistema. Neki roditelji veoma dobro prihvataju situaciju, ali su i umorni i iscrpljeni poslije određenog vremena što je razumljivo. Ponekad u toj situaciji pribjegavaju da svoje dijete ostavljaju čak i po 10 sati u vrtiću. Ova pojava nikome ne ide u prilog. Asistent koji je zadužen za dijete odlazi kući jer je njegovo radno vrijeme osam sati te tako dijete ostaje kod dežurnog vaspitača u spojenim grupama (praksa prije epidemije Covid – 19). Dijete je već nervozno, vidi

nepoznatu djecu, nepoznatog vaspitača, sve to utiče na razvoj nervoze, čak i agresivnosti ponekad. Vrijeme provedeno u vrtiću treba biti dozirano! Nije loša ideja da se to uredi i zakonski.

Stručni saradnici

Broj stručnih saradnika mali je u odnosu na potrebe i broj djece. Dvije godine unazad bila je aktuelna tema da se ide ka tome da se smanjuje normativ za angažovanje stručnjaka u pedagoško – psihološkim službama. U školi koja ima ispod 500 učenika može biti angažovano samo jedno stručno lice, psiholog ili pedagog, a u školama preko 500 -1000 učenika tu su psiholog i pedagog. Ovo pravilo primjenjuje se i u vrtićima. Nemoguće je da po ovom normativu organizujemo posmatranje i rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, kao i sa tipičnom djecom u okviru predškolske ustanove u toku radnog vremena. Evidentno je da nedostaje angažovanog kadra. To je jedna od greška u našem sistemu na čemu itekako treba raditi radi bolje implementacije inkluzivnog procesa.

Pomoć lokalne zajednice

Svijest o inkluzivnom procesu i njegovom značaju došla je do svih segmenata društva. Evidentan je trud svih učesnika ovog modela. Govoreći o deficitu stručnih saradnika uviđamo da se to odražava na cijeli sistem. Nedostaju nam ustanove u kojima bi djeca sa smetnjama u razvoju provodila slobodno vrijeme – dnevni centri, između ostalog. Smjernice idu ka tome da radimo na građenju istih uz pomoć lokalne samouprave, države na koncu. Veliki procenat roditelja djece sa smetnjama u razvoju liječe svoju djecu u drugim državama. Upravo je to rezultat deficita stručnjaka i deficita ustanova specijalizovanih za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Činjenica koja ide u prilog razvoja inkluzije u što većoj mjeri je razvijena svijest okoline o djeci sa smetnjama, o njihovim potrebama, mogućnostima i potencijalu.

Zaključak

Inkluzivno obrazovanje ušlo je duboko u naš obrazovni sistem. Međutim svjedoci smo koliko propusta postoji i koliko nas još posla čeka u budućnosti. Ipak je ovo proces i kao takav treba ga unapređivati, prije svega analizirati postojeće stanje, evidentirati propuste i raditi na njihovom prevazilaženju. U sklopu ovog rada ukazali smo na nekoliko propusta koji se tiču stavova vaspitača, neopremljenosti učionica, deficita stručnih lica, deficita ustanova, propusta roditelja djece sa smetnjama u razvoju. Primjena inkluzivnog obrazovanja u predškolskim ustanovama Crne Gore dobar je primjer upornosti, angažovanosti, kompetentnosti i edukacije svih učesnika ovog procesa.

Napomena: Ovaj rad rađen je na osnovu iskustva u vaspitno – obrazovnim ustanovama u svojstvu asistenta u nastavi i vaspitača. U kontaktu sa mojim kolegama vaspitačima, psiholozima, pedagogima došla sam do određenih saznanja kao i u toku mog rada sa djecom u vrtiću. Mišljenja sam da praktičari daju jednu realnu sliku stanja na terenu i da je utoliko dragocjeno i moje iskustvo za druge kolege.

DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA

Rezime: U stručnim krugovima kao i kolokvijalnom govoru naziva se „lice – dijete ometeno u razvoju“ ili „lice – dijete sa posebnim potrebama“. Psihički i fizički razvoj djeteta određen je nasljeđem genetskim faktorima, kombinovano sa uticajem sredine. Imamo pojedine oblike ometenosti, to su: Daunov sindrom, autizam, epilepsija, enureza, dječja astma, cerebralna paraliza, djeca sa oštećenjem sluha i djeca sa oštećenjem vida. U komunikaciji sa djecom treba biti strpljiv i konkretan. Pažljivo gledati i slušati, uz uvažavanje odgovora. Na pokušaje odovarati pozitivno, sa pohvalom, potvrdom i ohrabriranjem. Djeca sa ometenošću uglavnom pohađaju specijalne škole, ovakav pristup pati od visokog stepena diskriminacije. Specijalne škole funkcionišu kao nezavisan i paralelan sistem uz redovni, ali bez međusobne povezanosti. Dijete koje jednom uđe u specijalni sistem veoma teško može da se prebaci u redovni, dok imamo suprotnost kada dijete iz redovnog prelazi u specijalni sistem.

Gljučne riječi: djeca sa posebnim potrebama, oblici ometenosti, specijalna škola.

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: In professional circles as well as in colloquial speech, it is called "person - a child with developmental disabilities" or "person - a child with special needs". The mental and physical development of a child is determined by hereditary genetic factors, combined with the influence of the environment. We have certain forms of disability, such as: Down syndrome, autism, epilepsy, enuresis, childhood asthma, cerebral palsy, children with hearing impairment and children with visual impairment. In communicating with children, one should be patient and concrete. Watch and listen carefully, respecting the answers. Attempts to respond positively, with praise, confirmation and encouragement. Children with disabilities mostly attend special schools, and this approach suffers from a high degree of discrimination. Special schools function as an independent and parallel system with regular, but without interconnectedness. A child who enters the special system once is very difficult to switch to regular, while we have the opposite when a child goes from regular to special system.

Key words: children with special needs, forms of disability, special school.

„Prihvatimo dijete onakvo kakvo je, svi imamo pozitivne i negativne strane, njegujte pozitivne kod djece.“

Uvod

U populaciji djece u osnovnoj školi je 20 do 25% djece sa posebnim vaspitnim i obrazovnim potrebama. Njihove posebne obrazovne potrebe su raspoređene od lakših do jako izraženih, i od kratkotrajnih do doživotnih. Osoba koja je profesionalno dijagnostifikovana kao osoba koja ima fizički ili mentalni nedostatak koji ograničava njene životne aktivnosti kao što su vid, sluh, hod, govor, disanje, briga o sebi, učenje i rad. U stručnim krugovima kao i kolokvijalnom govoru naziva se „lice – dijete ometeno u razvoju“ ili „lice – dijete sa posebnim potrebama“. Prema Međunarodnoj organizaciji invalida, ometenost je „gubitak ili ograničenje mogućnosti da se učestvuje u normalnom životu zajednice pod istim uslovima sa ostalim članovima te zajednice, zbog fizičkih ili socijalnih barijera“. Dijete sa posebnim potrebama teže pronalazi put da zadovolji svoje potrebe koje ima kao ljudsko biće, zbog organskih i socijalnih barijera. Dijete sa smetnjama u razvoju ima sva bitna obilježja djeteta kao ljudskog bića, a ometenost ne smije biti osnov za bilo koji vid diskriminacije.

Pojmovi koji se tiču postupka u radu sa djecom sa posebnim potrebama

Prevenција predstavlja otklanjanje uzroka ili ublažavanje posljedica poremećaja. Defektologija se bavi čovjekom kao socijalno-biološkim bićem. Proučava uzroke i zakonitosti nastanka oštećenja i promjena u tjelesnoj, psihološkoj i socijalnoj sferi lica sa posebnim potrebama. Takođe, istražuje i vrši odabir metoda i mogućnosti pružanja pomoći takvim licima, otkriva posebne metode prevencije, dijagnoze, rehabilitacije, reedukacije, socijalne integracije lica sa posebnim potrebama. Dijagnostika ima za cilj utvrđivanja vrste, obima i porijekla oštećenja i davanja moguće prognoze. Rehabilitacija predstavlja kombinovanu i koordiniranu primjenu medicinskih, socijalnih, pedagoških i profesionalnih mjera na osposobljavanju pojedinca u cilju postizanja što većeg nivoa funkcionalne sposobnosti.

Reedukacija je skup specijalnih pedagoških postupaka kojima se poboljšava i u granicama datih mogućnosti usavršava sposobnost u oblastima oštećenih funkcija.

Socijalizacija znači uključivanje osoba sa posebnim potrebama u društvenu zajednicu. Prema Deklaraciji UN o pravima ometenih u razvoju, to je strategija koja omogućava izjednačavanje mogućnosti i socijalnu integraciju osoba sa smetnjama u razvoju. Integracija djece sa posebnim potrebama podrazumijeva pružanje istih mogućnosti za vaspitanje, obrazovanje, uključivanje u društveni život i sticanje ugleda na osnovu zasluga, bez obzira na teškoće i ograničenja. Značaj integracije je važan i za djecu sa smetnjama kao i za onu koja ih nemaju, postaju svjesna ljudske različitosti i specifičnosti, samim tim razvijaju empatiju i potrebu da poštuju ljudske različitosti. Integracija djeteta sa posebnim potrebama znači dijete po mjeri vrtića/škole, dok inkluzija znači škola/vrtić po mjeri djeteta.

Oblici ometenosti

Daunov sindrom

Daunov sindrom nastaje usljed hromozomskog disbalansa, koji uzrokuje niz deficita u kognitivnim, jezičkom, ličnom i fizičkom razvoju. U 95% slučajeva Daunov sindrom nije nasljedna bolest i ne javlja se u svim rasama i u svim ekonomskim grupacijama. Pojava Daunovog sindroma ne dovodi se u vezu sa životnim navikama roditelja, dokazano je da starost majke (preko 35. godina života) povećava mogućnost pojave Daunovog sindroma kod djeteta. Prvi ga je opisao Lagdon Daun (Lagdon Down) 1866. godine na sopstvenom djetetu, a tek 1957. godine je uspostavljen uzrok ovog sindroma. Bebe obično imaju široko razmaknute i kose oči, nos i usta su umanjeni, ušne školjke su male i nepravilno oblikovane. Na dlanovima ispod četvrtog prsta ima „brazda“. Skoro polovina beba rođenih sa Daunovim sindromom ima i urođenu srčanu manu.

Autizam

Autizam je razvojni poremećaj koji se najčešće javlja, kod djeteta se može primijetiti između druge i četvrte godine života. Govor kod djece koja imaju autizam često nazaduje ili se u potpunosti gubi. Dijete sa autizmom koristi samo proste rečenice, pojedine riječi, govori o sebi u trećem licu, javlja se eholalija (govor kao odjek tuđih riječi), ili dijete gestom pokaže ono što hoće, tako što najbližu osobu uhvati za ruku i odvede je do željenog mjesta ili predmeta. Kod djece sa autizmom karakteristično je treperenje prstima, rukama, ljuljanje u mjestu. Dijete se često vezuje za jedan predmet od koga se ne odvaja i dok spava, a kada mu neko uzme taj predmet ono burno reaguje. Najveći problem kod djece sa autizmom je ostvarivanje komunikacije, uzrok autizma još uvijek nije dokazan. Dijagnozu autizma postavlja tim stručnjaka koga sačinjavaju dječiji psihijatar, defektolog i psiholog.

Epilepsija

Epilepsija je naziv za neurološko oboljenje koje se manifestuje povremenim motornim, senzornim, neuropsihičkim poremećajima uz gubitak svijesti. Kod trećine oboljelih od epilepsije pretpostavlja se genetski uzrok, kod ostalih se primjenom magnetne rezonance mogu registrovati izvjesne abnormalnosti koje su odgovorne za funkcionisanje nervnih ćelija.

Djetetu koje ima epilepsiju treba pomoći tako što će se ohrabrivati svaka njegova aktivnost koja će mu pomoći da poboljša sliku o sebi, usmjeravati ga na izbor karijere ili zanimanja koja su dostupna, ali mu ne naglašavati njegova ograničenja.

Enureza

Enureza je poremećaj u kontroli bešike koji se sastoji u nevoljnom mokrenju, često se javlja noću, a rjeđe preko dana, zato je ovaj poremećaj i dobio naziv noćno mokrenje. O enurezi se može govoriti tek kada dijete ima četiri godine, a još uvijek mokri u krevetu ili gaćama. Enureza je uglavnom psihogenog karaktera, mada u nekim slučajevima može biti organskog porijekla (dijabetes, malformacije urinarnog trakta).

Cerebralna paraliza

Cerebralna paraliza je oboljenje koje se manifestuje poteškoćama sa držanjem, ravnotežom i nedovoljno usklađenim pokretima zbog ukočenosti i slabosti mišića. Bolest nastaje usljed oštećenja mozga tokom trudnoće, porođaja ili odmah nakon rođenja (starost i bolest majke, prerano rođenje djeteta i nedovršeno sazrijevanje ploda). Dijete oboljelo od cerebralne paralize ne podiže glavu, ne okreće se, ne sjedi kada dođe za to vrijeme, ne reaguje na majku i okolinu, poteškoće prilikom hranjenja, jaka iritabilnost, neusklađeni pokreti, nevoljni pokreti. Dijagnozu postavlja neuropedijatar, cerebralna paraliza nije bolest, to je stanje koje traje od rođenja do smrti.

Dječija astma

Dječija astma je oboljenje koje se ispoljava povremenim, kraćim ili dužim napadima teškog disanja. Uglavnom je nasljedna bolest, ali ne samo ako je neko od porodice imao astmu, već i padavicu, koprivnjaču i ekcem. Napad astme nastupa noću najčešće, astmatičar se odjednom probudi usljed naglog otežanog disanja.

Djeca sa oštećenjem sluha i vida

Djeca sa oštećenjem sluha pohađaju ili specijalne ili redovne škole što zavisi od stepena oštećenja sluha. Mogućnosti edukacije u velikoj mjeri zavise od nivoa intelektualnih sposobnosti, kao i u kojem dobu je došlo do oštećenja. Djeca sa oštećenjem vida ispoljavaju smetnje u razvoju kao umanjena ili potpuno odsutna čulna osjetljivost na svjetlosne nadražaje. Osnovna karakteristika djece sa oštećenjem vida je nesiguran hod, glava je često pognuta, zbog potrebe za koncentracijom na draži iz neposredne blizine. Djeca kao i sva druga imaju potrebu za trčanjem, koju teže ostvaruju. Teško stupaju u komunikaciju sa vršnjacima.

Preporuke za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju

Pohvala – je svakako motivator ali kada su djeca sa teškoćama u pitanju tada pohvala nije prirodni motivator za djecu. Svaka pozitivna, pa i ona najmanja, komunikacija dovodi do pozitivnih odnosno poželjnih promjena u ponašanju djece sa teškoćama u učenju i razvoju. Ne postoje pravila koja bi se primjenjivala u određenim situacijama ali svakako se mogu primijeniti neka načela u radu sa djecom sa teškoćama u učenju i razvoju.

Fizički podsticaj – Nakon nastavnikovog zahtjeva ako učenik ne uzvрати, onda treba zajedno izvesti aktivnost. Dijete treba voditi kroz aktivnost, fizički podsticaj pomaže djetetu da zna šta nastavnik želi od njega.

Nadograditi znanje – uvijek treba početi od onoga što dijete već zna. Napraviti aktivnost, pokret ili radnju koju dijete zna i uvesti još jednu novost. Početi sa instrukcijama čiji djelovi su poznati djetetu/ zna ih izvesti.

Uspostaviti kontakt – socijalizacija i komunikacija sa djetetom trebaju biti važniji od edukacije. Prvo treba privući djetetovu pažnju/izgovoriti ime, napraviti kontakt očima, dodirnuti dijete i dati instrukciju. Nakon što nastavnik dobije odgovor/reakciju od djeteta treba da nagradi dijete (zagrljaj, slatkiš, igračka...).

Kod djeteta sa teškoćama u učenju i razvoju je prvenstveno potrebno razvijati sposobnost pažnje i koncentracije. Razvoju pažnje i koncentracije kod djece mogu pomoći sljedeće aktivnosti: Puzzle, slagalice - bilo kojeg oblika, bilo kojih dimenzija odlične su za vježbanje pažnje i koncentracije. Crtanje, kiparenje, rad s glinom, precrtavanje, bojenje - odličan je način da se dijete usmjeri na jednu aktivnost.

Razvrstavanje kocki, lego kockica i drugog, kuglica po boji i veličini. Pravljenje ogrlica po određenom redosljedu, skupljanje kamenčića, sličica, markica, igre kartama, itd.

Muzika - Djeca uživaju u proizvodnji zvukova različitim predmetima. Razne zvečke, metalofoni, bubnjevi, daire, ..., samo su neki od instrumenata koje djeca vole. Ne moraju imati muzičke instrumente da bi uspješno "muzicirali".

Sistem obrazovanja učenika sa posebnim potrebama u Crnoj Gori

Vaspitanje i obrazovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama je dio jedinstvenog vaspitno-obrazovnog sistema, a odvija u predškolskim ustanovama, ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja i u posebnim ustanovama – resursnim centrima koji su isključivo specijalizovani za obrazovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama (tri su resursna centra u Crnoj Gori). Ovo obrazovanje je obavezno od momenta otkrivanja posebne potrebe djeteta. Vaspitanje i obrazovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama finansira se iz budžeta Crne Gore.

Djeca s posebnim obrazovnim potrebama obrazuju se po redovnim programima (uz mogućnost pružanja dodatne stručne pomoći, kao i uz obezbjeđivanje dodatnih uslova i pomagala), programima sa prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći i posebnim obrazovnim programima u resursnim centrima.

Zaključak

Od ogromnog značaja za razvoj djeteta je ponašanje majke tokom trudnoće. Mnoge buduće majke zanemaruju štetnost određenih hemikalija, poput lijekova, cigareta, alkohola, pa čak i raznih vrsta opojnih droga. Posljedica ovakvog ponašanja je rođenje djeteta s riziko faktorima, među kojima su oštećenje vida, sluha, govorni poremećaji, tjelesna invalidnost, organski poremećaji, hronična oboljenja, itd.

U cilju lakšeg sticanja znanja i vještina, djeca sa posebnim obrazovnim potrebama imaju pravo na obrazovanje po posebno utvrđenom programu prilagođenom njihovim potrebama. Vaspitno-obrazovni rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama obavljaju: vaspitač, nastavnik, stručni saradnik (defektolog, psiholog, pedagog i sl.) i saradnik (medicinska sestra ili fizioterapeut). Pored pomoći navedenih lica, dijete kojem je utvrđen posebni obrazovni program, radi uspješnog savladavanja programa, može ostvariti pravo i na asistenta u nastavi.

Literatura

1. Mirjana Stanković-Đorđević, spec., Deca sa posebnim potrebama, „PI-PRESS Pirot“, 2002. godine
2. Grupa autora programa SAVE THE CHILDREN, Deca sa smetnjama u razvoju u Pirotu, Colorgrafx, Beograd, 2007. godine
3. Priručnik za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju;
4. <http://sh.wikipedia.org/wiki/Autizam>
5. <http://www.epilepsija.info/>
6. <http://www.stetoskop.info/Daunov-sindrom-885-c32-sickness.html>
7. <http://www.zdravilepi.com/Magazin-538.aspx>- Ass.dr Milan Stefanović
8. www.stetoskop.info/Cerebralna-paraliza-315-s1-content.html - Cerebralna paraliza-Autor: dr Dragan Zlatanović
9. <http://www.blogoye.org/spadalo/26454/DAUNOV+SINDROM.html>
10. <http://nshc.org.yu/pdf/prirucnikzaradsadecom.pdf>
11. <http://www.defektologija.net/phpBB2/viewtopic.php?t=1923>
12. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/organisation-education-system-and-its-structure_me

PRIMENA ASISTIVNIH MATERIJALA U RADU SA DECOM SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA

Rezime: Pravo na pohađanje vrtića, kao i na osnovno obrazovanje, imaju sva deca. Svako dete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Imajući u vidu da su deca različita, da imaju individualne mogućnosti, potrebe i interesovanja, naš je zadatak da im omogućimo, olakšamo i pomognemo da na najlakši način dođu do cilja. A cilj nam je da ih osamostalimo i u skladu sa njihovim mogućnostima pripremimo za samostalni život. Svako dete sa posebnim obrazovnim potrebama ima pravo na asistenta koji će mu biti podrška i oslonac kroz školovanje. Izradom i primenom asistivnih materijala učinićemo deci boravak u učionici zanimljivijim, a samim tim ćemo ih lakše podstaći na aktivnosti. Ukoliko deci ponudimo asistivne materijale koji omogućavaju rad u paru ili grupni rad, podstaći ćemo socijalizaciju dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Pažljivim odabirom asistivnih materijala možemo uticati da deci sa posebnim obrazovnim potrebama omogućimo veću samostalnost u različitim aktivnostima, podignemo nivo samopouzdanja, te unapredimo kvalitet života.

Ključne reči: deca, obrazovanje, deca sa posebnim obrazovnim potrebama, asistent, asistivni materijal, aktivnost, socijalizacija

APPLICATION OF ASSISTANT MATERIALS IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract: All children have the right to attend kindergarten, as well as to primary education. Every child has the right to education in accordance with his / her abilities. Bearing in mind that children are different, that they have individual possibilities, needs and interests, our task is to enable them, facilitate them and help them reach their goal in the easiest way. And our goal is to make them independent and prepare them for independent living in accordance with their abilities. Every child with special educational needs has the right to an assistant who will be his support and support through schooling. By making and applying assistive materials, we will make the children's stay in the classroom more interesting, and thus we will encourage them to participate in activities more easily. If we offer children assistive materials that enable pair work or group work, we will encourage the socialization of children with special educational needs. By carefully choosing assistive materials, we can influence children with special educational needs to be more independent in various activities, raise their level of self-confidence, and improve their quality of life.

Key words: children, education, children with special educational needs, assistant, assistive material, activity, socialization

Individualni pristup vaspitno – obrazovnom procesu

Individualni pristup vaspitno – obrazovnom procesu je edukativni pristup koji uzima u obzir sposobnosti, znanja, veštine, interesovanja, iskustva, koje deca shodno svojim mogućnostima i individualnim osobenostima unose u taj proces. Svesni smo činjenice da ne postoje dva deteta koja ulaze u edukativnu aktivnost na isti način. Individualni pristup vaspitno – obrazovnom procesu podrazumeva da vaspitač bira aktivnosti i sadržaje na takav način da se svako dete oseća posebnim i da svako dete dostigne zadati cilj. Osnov vaspitno – obrazovnog procesa je uočavanje i razumevanje individualnih osobina dece i uvažavanje istih. Od toga i u značajnoj meri zavisi uspeh vaspitno – obrazovnog procesa. Poštujući osobine, sposobnosti, veštine, iskustva, interesovanja dece vaspitno – obrazovni proces ćemo učiniti efikasnijim, interesantnijim i uspešnijim. Krajni cilj nam je da dete na njemu svojstven način postigne maksimum u vaspitno – obrazovnom procesu.

Dobra komunikacija

Veoma je važno da vaspitač uspostavi dobru komunikaciju sa decom i njihovim roditeljima, koja je važna za nesmetano realizovanje vaspitno – obrazovnog procesa. Efikasna pedagoška komunikacija podrazumeva primenu svih oblika komunikacije – verbalnu, neverbalnu, interpersonalnu, jednosmernu, dvosmernu – koji su od izuzetne važnosti za vaspitno – obrazovno proces.

Dobrom komunikacijom vaspitač podstiče entuzijazam, interesovanje, podstiče decu da jasno iznose svoje stavove, mišljenje, iskažu emocije, želje, potrebe...

Osnov vaspitno – obrazovnog procesa je slušanje, i to obostrano: dete – vaspitač i vaspitač – dete.

Ako znamo da čujemo šta nam dete govori i na koji način, ako znamo da „pročitamo“ neverbalni govor, lakše ćemo uočiti problem sa kojim se dete susreće. Nekada nam je teško da uočimo problem kod određene dece, jer se deca povlače u sebe, sramežljiva su, ne znaju da iskažu svoje potrebe... U neretkim slučajevima se dešava da ni roditelji ne prepoznaju da njihovo dete ima problem u ostvarivanju ciljeva. Svakodnevnom komunikacijom sa decom i roditeljima lakše ćemo doći do otkivanja i rešenja problema. Osim dobre komunikacije vaspitači koji rade sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama treba da poseduju i kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje, što podrazumeva da poseduje posebno znanje potrebno za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i da zna da prepozna i poštuje razlike između dece i izlazi im u susret.

Naša škola, pored gore navedenog, ima dobru komunikaciju i višegodišnju saradnju sa vrtićem. Obe ustanove imaju Timove za međusobnu saradnju, koji nam u velikoj meri pomažu u kontinuiranom praćenju putem portfolija koje izrađuju vešte ruke kolegice iz vrtića. Uvidom u portfolijo deteta koji donosi prilikom upisa u školu posao nam je u velikoj meri olakšan.

Prepoznavanje, očuvanje i podsticanje potencijala kod dece

Da bi kod dece prepoznali, oćivali i podsticali potencijale, trebamo biti dobri poznavaoi dećjih mogućnosti. Posmatranjem dece u njihovim svakodnevним aktivnostima, vođenjem zabeleški, ček listi i slično, dolazimo do važnih informacija. Deca kroz igru i interakciju sa drugom decom ispoljavaju svoje emocije, unutrašnje stanje, strahove, interesovanja. Posmatranja treba da budu ne-nametljiva i kontinuirana. Veoma je važno uočiti nedostatak u što ranijoj fazi da bi delovali na vreme.

Asistivni materijali i njihova primena u radu sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama

U asistivne materijale svrstavamo sva praktična i očigledna sredstva koja pomažu deci sa posebnim obrazovnim potrebama u prevazilaženju određenih prepreka i dostizanju određenih veština. Asistivni materijal je izrađen na osnovu iskustva iz višegodišnjeg rada, kao i sagledavanja potreba dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Primenom asistivnog materijala pomažemo deci, stimulišemo rad fine motorike, razvijamo koncentraciju, opažanje, strpljenje, podstičemo usvajanje elementarnih znanja i dr. Asistivni materijali su ručno izrađene ili već gotove didaktičke igre i igraćke, prilagođene mogućnostima i potrebama dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Cilj izrade i upotrebe asistivnih materijala je omogućiti deci sa posebnim obrazovnim potrebama da na lak način savladaju određene veštine. Asistivne materijale koristimo dok se određena veština ne savlada.

Tim za izradu asistivnih materijala

Svesni smo da je porast broja dece sa posebnim obrazovnim potrebama iz godine u godinu sve veći. Pored konstantnog rasta broja dece i unapređenja podrške za rad sa njima, u našoj školi intenzivno unapređujemo inkluzivnu kulturu i praksu. Unapredili smo sistem za prikupljanje podataka i proces usmeravanja, te stvorili uslove za kvalitetno inkluzivno obrazovanje kroz: osnaživanje nastave (stručna usavršavanja nastavnika, seminari, okrugli stolovi, konferencije), stručnu podršku (saradnja sa Domom zdravlja, defektolog, logoped...), razmena iskustava, asistenti u nastavi, Tim za izradu asistivnih materijala i dr.

Psihološko - pedagoška služba izradila je ček liste kojima se vrednuje razvojno postignuće deteta, ishodi učenja i predlaže nastavni proces u odnosu na potrebe deteta. Na osnovu opisanih smetnji detaljno se postavljaju mere za primenu konkretnih metodskih postupaka koji vode efikasnijem i kvalitetnijem vaspitno – obrazovnom procesu u odnosu na smetnju. Pravi se paralela obrazovno – razvojnih potreba dece, ali i potreba nastavnika da odgovori na potrebe dece. U odnosu na to biramo ponuđene ideje radnog asistivnog materijala.

Odabir materijala za izradu asistivnih pomagala

Prilikom odabira materijala moramo voditi računa da igraćke budu izrađene od prirodnih materijala. Mnogo je razloga zbog kojih su drvene igraćke bolje od ostalih. Drvene igraćke su kvalitetnije, biorazgadive i izdržljivije. Takođe treba skrenuti pažnju i na boje. Boje treba da su intenzivne, jasne, bez previše nijansiranja i da se ne nudi velika paleta boja. Materijal koji izrađujemo treba da bude odgovarajće veličine, da bi dete lakše rukovalo njime.

Jedan od bitnijih faktora koji ukazuje na strategiju rada u učionici jeste i izgled učionice kao i inventar i materijali koji se u njoj nalaze. Tematski ukrašeni zidovi učionice daće poruku deci da je učionica udobno i sigurno mesto za rad i učenje. Materijale koje koristimo sa decom sa posebnim

obrazovnim potrebama trebalo bi složiti na vidno mesto i da budu dostupni deci u svakom momentu. Osim uobičajenog inventara u učionicu bi trebalo opremiti i tepihom, strunjačom i jastučićima. Tako bi pružili deci mogućnost da nesmetano biraju aktivnosti kada za to osećaju potrebu ili kada procenimo da im ponestaje koncentracije za aktivnosti koje smo taj dan predvideli.

Neki od asistivnih materijala koje nudimo deci su: kocke raznih oblika i materijala, štapići u boji, geometrijska tela, pločice geometrijskih figura, kutija sa peskom, play doo testo u boji, obuci lutku, oboji lutku, sastavljanje figure, odveži – zaveži, provuci, domine, puzzle, delfin, sastavi na osnovu date slike, sladoled, tangram, društvene igre i radne listiće i dr.

Zaključak

Vaspitači redovno koriste postojeće igračke za decu sa posebnim obrazovnim potrebama, ali su često u prilici da i sami izrađuju asistivne materijale. Svi ovi materijali pomažu deci da usvoje neophodna znanja i savladaju neke veštine. Važno je da su ovi materijali prilagođeni potrebama dece i da se efikasno koriste. Pripremljeni materijal omogućava vaspitaču da ima jedan materijal više puta na raspolaganju, tj. da odabrani materijal možemo koristiti iznova. U izradi asistivnih materijala mogu učestvovati i učenici kao i njihovi roditelji. U našoj školi nastojimo da podržimo učenike da se slobodno izražavaju, stiču samopouzdanje, da imaju osećaj pripadnosti, sigurnosti, da veruju u svoje sposobnosti, kao i da stiču nova znanja koja će im koristiti u budućem životu.

Literatura

Kamenov, E.: Mudrost čula, Deo 1, Igre za razvoj opažanja, Dragon, Novi sad, 2008.

www.skolskiportal.edu.me

www.unicef.org

mr Sanja Janjić, JU OŠ „Drago Milović“ Tivat, Crna Gora

Email: sanjajanjic33@gmail.com

Tamara Mandić, JPU „Dragan Kovačević“ Nikšić, Crna Gora

Email: tamaramandic7@gmail.com

mr Milica Jelić, JU OŠ „Radoje Čizmović“ Nikšić, Crna Gora

Email: jelic.milica30@gmail.com

INDIVIDUALIZOVANI OBLIK RADA SA DAROVITIM I TALETOVANIM UČENICIMA

Sažetak: Činjenica je da se u nastavnoj praksi veoma malo pažnje povećuje darovitim i talentovanim učenicima, odnosno njihovom identifikovanju. Takođe, veliki broj darovitih i talentovanih učenika ostaje neprimijećen, pa shodno tome nema adekvatne podsticaje i podršku za ostvarivanje svojih potencijala. Istraživanje individualiziranog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima, predstavlja poseban izazov, imajući na umu činjenicu da se relativno mali broj istraživanja bavio ovom problematikom. U literaturi možemo naići na brojne radove koji se bave samo identifikacijom, ali ne i načinom rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Mišljenja smo da daroviti i talentovani učenici zahtijevaju individualizovani pristup, koji uzima u obzir ono što učenik unosi u situaciju nastave i učenja. Istraživanje smo realizovali sa ciljem da se utvrde iskustveni stavovi nastavnika prema primjeni individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima. U istraživanju je primijenjena istraživačka tehnika anketiranja i skaliranja. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici imaju pozitivne iskustvene stavove prema primjeni individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Takođe, dobijeni rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u iskustvenim stavovima prema individualizovanom obliku rada sa darovitim i talentovanim učenicima između učitelja u odnosu na godine radnog staža.

Ključne riječi: darovitost/talentovanost/individualizacija/nastavnici

INDIVIDUALIZED FORM OF WORK WITH GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Abstract: The fact is that in teaching practice, very little attention is paid to gifted and talented students, ie their identification. Also, a large number of gifted and talented students go unnoticed, and consequently do not have adequate incentives and support to realize their potential. Researching the individualized form of work with gifted and talented students is a special challenge, bearing in mind the fact that a relatively small number of studies have dealt with this issue. In the literature, we can find numerous works that deal only with identification, but not with the way of working with gifted and talented students. We are of the opinion that gifted talented students require an individualized approach, which takes into account what the student brings to the situation of teaching and learning. We conducted the research with the aim of determining the experiential attitudes of teachers towards the application of individualized forms of work with gifted and talented students. The research technique of surveying and scaling was applied in the research. The results of the research show that teachers have positive experiential attitudes towards the application of individualized forms of work with gifted and talented students. Also, the obtained results show that there are statistically significant differences in experiential attitudes towards the individualized form of work with gifted and talented students between teachers in relation to years of service.

Keywords: giftedness / talent / individualization / teachers

Uvod

Darovitost je sklop osobina koje omogućavaju pojedincu da dosljedno postiže iznadprosječne rezultate u određenoj oblasti (Lay i Majurec, 1998). Prema Termanu darovitost je visoka opšta intelektualna sposobnost (Winer, 2005), a prema Tanennbaumu darovitost je produktivno kreativna sposobnost (Tanennbaum, 2004). Daroviti učenici su oni koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u mnogim različitim područjima djelovanja. Talentovani su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u jednom području djelovanja (George, 1997). „Darovita djeca su ona koja se ističu svojim visokim stepenom opšteg intelektualnog razvoja samo određenih sposobnosti koje ih, u odnosu na ostalu djecu čine znatno naprednijim“ (Grgin, 2004: 235).

Zbog visokog stepena intelektualnog razvoja darovita i talentovana djeca pokazuju veliku sposobnost prilagođavanja svog ponašanja, u novim, tj.problemskim situacijama. Neka od njih odlikuju se sposobnošću divergentnog mišljenja, što ih čini originalnijim i kreativnijim. Kada je u pitanju

predškolski uzrast darovitost možemo podijeliti u sledeća područja sposobnosti: opšte intelektualne sposobnosti, stvaralačke (produktivne) sposobnosti, sposobnosti rukovođenja i vođenja, umjetničke sposobnosti i psihomotoričke sposobnosti (Koren, 1989).

Značaj primjene individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima

Individualizacija nastave, kao jedan od didaktičkih principa, definisana je u Pedagoškoj enciklopediji: "Kompatibilna i komplementarna sa diferencijacijom, individualizacija nastave je didaktički princip koji obavezuje školu i nastavnika da nastavne ciljeve, sadržaje, metode, odnose i pomoć u nastavi prilagođavaju učeniku, da otkrivaju, uvažavaju i razvijaju naučno priznate razlike među učenicima i da nastoje da grupno poučavanje i učenje što više individualizuju i personalizuju, da učeniku omoguće relativno samostalno i samoinicijativno učenje, usklađeno sa društvenim i opštim zadacima nastave, da podstiču sopstveno stvaralačko mišljenje učenika i priznaju originalnost njegove ličnosti, da potpomažu njegove hobije, želje i potrebe iako one nemaju opšti značaj" (Potkonjak i Šimleša, 1989: 265). Za darovite i talentovane učenike neophodno je izraditi individualizovani plan. (Adžić, 2011). Učenike treba osposobljavati da na različite načine rješavaju probleme, postavljaju i dokazuju hipoteze. Potrebno je stvarati takvu atmosferu u školi u kojoj će učenici moći slobodno da postavljaju pitanja i izražavaju svoje mišljenje, i u kojoj će se tolerisati različite ideje, viđenja, rješenja, interesovanja... Takva strategija učenja podrazumijeva da i daroviti učenici imaju dovoljno prostora i vremena za traganje, da proizvode novine, formulišu i rješavaju probleme itd.

Osim kvalitetnog pedagoškog tretmana darovitih učenika u redovnoj nastavi, učitelji ne smeju da zapostave ni dodatni rad sa njima. To omogućuju savremeni nastavni sistemi, prije svega problemska nastava, koji sadrže elemente individualizacije. Smatramo da oni moraju i dalje imati svoje mesto u radu sa darovitim učenicima i talentovanim učenicima, a takođe i različiti modeli obogaćenih programa i akceleracija.

Iz osobina i individualnosti darovitih i talentovanih učenika, proizlaze sljedeći načini učenja i poučavanja (Lane, 2000; prema Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017):

- učenje utemeljeno na njihovim sposobnostima i interesima;
- proučavanje glavnih tema i bitnih ideja;
- samostalno učenje (individualno i u manjim grupama) i vrijeme za samoinicirane aktivnosti;
- vrijeme za dublje proučavanje i istraživanje odabrane teme;
- podsticanje misaonog analiziranja i kritičkog mišljenja;
- generalizovanje i primjena informacija i ideja;
- razvoj novih i originalnih ideja;
- korištenje različitih resursa izvan škole;
- materijali (sadržaji, udžbenici) na prikladno izazovnom nivou;
- interdisciplinarno učenje (presjek i/ili uključivanje iz više različitih područja).

U individualizovanom obliku rada samostalan rad ostaje njegovo svojstvo, ali su svi drugi elementi različiti: učenje teče individualnim ritmom i tempom, rješavaju se zadaci različite težine, na bazi diferenciranja sadržaja i radnih naloga za svakog učenika posebno i različitim putevima.

Metodologija istraživanja

Cilj našeg istraživanja glasi: Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u iskustvenim stavovima prema individualizovanom obliku radu sa darovitim i talentovanim učenicima između učitelja u odnosu na godine radnog staža. Istraživanje je realizovano na uzorku od 110 učitelja. U cilju dobijanja podataka o stavovima učitelja, korišćena je petostepena skala Likertovog tipa.

Rezultati istraživanja

Tabela 1. Rezultati T-testa za nezavisne uzorke

Tvrđenje	Mean (duži r.s)	Mean(kraći r.s)	T-test	Df	sig
1. Primjenjujem individualizovani oblik rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	3,89	2,50	10,53	108	0,00
2. Važno je primjenjivati individualizovani oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	4,32	2,56	10,90	108	0,00
3. Daroviti i talentovani učenici napreduju ukoliko se sa njima primjenjuje individualizovani oblik rada.	4,83	2,60	16,47	108	0,00
4. Trudim se da darovitim i talentovanim učenicima pružim aktivnu ulogu u učenju.	4,61	2,67	12,57	108	0,00
5. Omogućavam autonomiju darovitog i talentovanog učenika u izboru sadržaja.	4,27	4,00	1,51	108	0,13
6. Pripremam posebne materijale za rad za darovite i talentovane učenike.	4,69	3,61	5,55	108	0,00
7. Metode i sadržaje rada prilagođavam sposobnostima darovitih i talentovanih učenika.	4,16	3,52	3,25	108	0,00
8. Aktivnosti koje sam realizovao/la individualizovano doprinose daljem napredovanju darovitih i talentovanih učenika.	4,36	3,58	3,52	108	0,00
9. Stručno se usavršavam za individualizovani oblik rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	4,85	3,49	6,88	108	0,00
10. Proučavam stručnu literaturu koja se bavi primjenom individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	4,40	2,56	9,34	108	0,00
11. Želim da se stručno usavršavam iz oblasti individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	4,56	2,69	11,18	108	0,00
12. Saradujem sa kolegama u procesu planiranja individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	4,18	3,78	2,20	108	0,02
13. Saradujem sa pedagoško-psihološkom službom u procesu planiranja individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima.	3,96	3,52	0,45	108	0,65
14. Saradujem sa roditeljima darovitih i talentovanih učenika.	4,20	2,92	1,61	108	0,10

Legenda: Mean duži r.s. – aritmetička sredina učitelja sa dužim radnim stažom; Mean kraći r.s – aritmetička sredina učitelja sa kraćim radnim stažom; T-test – vrijednosti t-testa; df- stepeni slobode; sig – nivo značajnosti

U cilju dobijanja podataka o tome da li postoje statistički značajne razlike u iskustvenim stavovima prema individualizovanom obliku rada sa darovitim i talentovanim učenicima između učitelja u odnosu na godine radnog staža, ispitanici su imali mogućnost da izraze svoje stavove znakom X za svaku tvrdnju u odgovarajućoj koloni. Njihove odgovore smo šifrovali na sljedeći način:

- 1 – nikad
- 2 – ponekad
- 3 – često
- 4 – veoma često
- 5 - uvijek

Nakon dobijanja rezultata, pristupilo se njihovoj obradi u SPSS programu. Za tretiranje razlika između grupa koristio se T-test za nezavisne uzorke (tabela 2).

Rezultati do kojih smo došli pokazuju da postoje statistički značajne razlike u tvrdnji: Primjenjujem individualizovani oblik rada sa darovitim i talentovanim učenicima, na nivou značajnosti 0,00. Ukoliko uporedimo aritmetičke sredine (srednju ocjenu) obje grupe ispitanika, vidimo da je ona niža kod ispitanika sa kraćim radnim stažom.

Tvrdnja: Važno je primjenjivati individualizovani oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima, postoji statistički značajna razlika na nivou značajnosti 0,00. Kod učitelja sa dužim radnim stažom aritmetička sredina je 4,32, dok je kod učitelja sa kraćim radnim stažom 2,56.

Kod tvrdnje: Daroviti i talentovani učenici napreduju ukoliko se sa njima primjenjuje individualizovani oblik rada, postoji statistički značajna razlika na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod ispitanika sa dužim radnim stažom iznosi 4,83, dok kod ispitanika sa kraćim radnim stažom ona iznosi 2,60.

Kod tvrdnje: Trudim se da darovitim i talentovanim učenicima pružim aktivnu ulogu u učenju, postoje statistički značajne razlike na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod ispitanika sa dužim radnim stažom iznosi 4,61, dok kod ispitanika sa kraćim radnim stažom ona iznosi 2,67.

Statistički značajne razlike postoje i u sljedećim tvrdnjama:

- Pripremam posebne materijale za rad za darovite i talentovane učenike, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,69, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom iznosi 3,61.
- Metode i sadržaje rada prilagođavam sposobnostima darovitih i talentovanih učenika, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod ispitanika sa dužim radnim stažom iznosi 4,16, dok kod ispitanika sa kraćim radnim stažom iznosi 3,52.
- Aktivnosti koje sam realizovao/la individualizovano doprinose daljem napredovanju darovitih i talentovanih učenika, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,36, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom iznosi 3,58.
- Stručno se usavršavam za individualizovani oblik rada sa darovitim i talentovanim učenicima, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,85, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom ona iznosi 3,49.
- Proučavam stručnu literaturu koja se bavi primjenom individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,40, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom ona iznosi 2,56.
- Želim da se stručno usavršavam iz oblasti individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima, na nivou značajnosti 0,00. Aritmetička sredina kod učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,56, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom ona iznosi 2,69.
- Sarađujem sa kolegama u procesu planiranja individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima, na nivou značajnosti 0,02. Aritmetička sredina učitelja sa dužim radnim stažom iznosi 4,56, dok kod učitelja sa kraćim radnim stažom iznosi 2,69.

Ovakav rezultat nas upućuje na konstataciju da učitelji sa dužim radnim stažom imaju više iskustva u radu sa darovitim i talentovanim učenicima, te da imaju razvijenu svijest o značaju primjene ovog oblika rada. Takođe, dobijeni rezultati nam daju za pravo da smatramo da godine radnog staža utiču na stav učitelja prema primjeni individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Dakle, učitelji sa dužim radnim stažom su imali više mogućnosti da u vlastitoj praksi sagledaju načine na koje daroviti i talentovani učenici napreduju kada se sa njima primjenjuje individualizovani oblik rada. Takođe, učitelji sa dužim radnim stažom shvataju značaj pružanja aktivne uloge u učenju darovitim i talentovanim učenicima, dok učitelji sa kraćim radnim stažom imaju manje praktičnog iskustva.

Zaključak

Rezultati našeg istraživanja su pokazali da postoje statistički značajne razlike u iskustvenim stavovima prema individualizovanom obliku rada sa darovitim i talentovanim učenicima između učitelja u odnosu na godine radnog staža. Predmet istraživanja je veoma aktuelan i ima veliki naučni, didaktičko-metodički i praktični značaj. Očekivani rezultati ovog istraživanja, kao i njegov naučni doprinos proizilazi iz analize individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Shodno tome, smatramo da će dobijeni rezultati biti dobar orijentir da se utvrdi u kojoj mjeri godine radnog iskustva mogu uticati na uspješnost primjene individualizovanog oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Obrazovne programe namijenjene darovitoj djeci moguće je sprovoditi metodama obogaćivanja, metodom akceleracije (raniji polazak u školu ili preskakanje razreda) i metodom grupisanje djece prema sposobnostima. Niti jedan od navedenih metoda nije dovoljno adekvatan za primjenu, s obzirom na različitosti darovite djece. Obrazovanje darovite djece treba započeti vrlo rano, još u predškolskom uzrastu i nastaviti kroz ostale nivoe školovanja. Svi programi obrazovanja sa darovitim djecom moraju biti prilagođeni njihovim mogućnostima u zavisnosti od njihovog uzrasta. U nastavi učitelj je facilitator, osnaživač dječjeg saznanja i razumijevanja, jer podstiče učenike na izazove, eksperimentisanje, praktično bavljenje (individualno i grupno). Od pasivnog

posmatrača, učenik postaje aktivni učesnik u nastavi uz mogućnost da ispolji svoju kreativnost koju treba podsticati i dalje razvijati. Dakle, individualizovani oblik rada osnažuje ispoljavanje darovitosti i talentovanosti, a kreativne sposobnosti razvijene na početku školovanja doprinose uspješnijem daljem obrazovanju. Promovisanje darovitosti i talentovanosti u školama podrazumjeva razvoj karakteristika kao što su samo-motivacija, samopouzdanje, radoznalost i fleksibilnost. Da bi učenici mogli da stvaraju, moraju da imaju znanje, potrebno je stvoriti klimu za stvaralački rad, odabrati materijale koji će podstaći razvoj inteligencije učenika, podsticati njihova pitanja i slušati i ohrabrivati njihove ideje (Đorđević, Maksić, 2005).

Literatura

- Cvetković – Lay J i Sekilić-Majurec A.,(1998), Darovito je, što ću s njim? , Zagreb, Alenea.
Čudina – Obradović M., (1990), Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, Zagreb, Školska knjiga.
Đorđević V., (2007), Projektna nastava i interaktivna nastava, Beograd, Učiteljski fakultet.
Đorđević B. i Maksić S., (2005), Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
Đukić M. (2003), Didaktičke inovacije kao izazov i izbor, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
George D., (2005), Obrazovanje darovitih, Zagreb, Educa.
Grgin T.,(1996), Edukacijska psihologija, Jastrebarsko, Naklada Slap.
Koren I.,(1989), Kako prepoznati i identifikovati nadarenog učenika, Zagreb, Školske novine.
Potkonjak N. i Šimleša P., (1989): Pedagoška enciklopedija, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Maja Todorović, vaspitač, JPU „Dragan Kovačević“, Nikšić, Crna Gora
E-mail: t.maja.t@gmail.com

PREDŠKOLSKA INTEGRACIJA I INKLUZIJA- ISKUSTVA I IZAZOVI

Sažetak: U ovom radu će se govoriti o različitostima djece predškolske dobi, pristupu, metodici rada sa djecom i integraciji djece. Djeca sa posebnim potrebama su i djeca sa teškoćama u razvoju (sa trajnim posebnim potrebama) kao i darovita i talentovana djeca. U predškolskim ustanovama u Crnoj Gori se nudi mogućnost potpune integracije djece. Integracija svoj djeci osigurava ravnopravan položaj i podjednake razvojne mogućnosti. Poticanje socijalnog razvoja pojedinca primarno se veže uz poticanje razvoja socijalne kompetencije. Metodika rada koju vaspitači primjenjuju od ključnog je značaja za razvoj djece i tipične i djece sa posebnim potrebama. Cilj je isti, uključiti djecu sa razvojnim teškoćama sa drugom djecom kako bi napredovali u skladu sa svojim mogućnostima, a sa druge strane dati mogućnost darovitoj djeci da napreduju i iskažu svoj maksimum. Ključne riječi: inkluzija, predškolsko obrazovanje, uloga vaspitača, integracija djece, darovita djeca, djeca sa teškoćama u razvoju.

PRESCHOOL INTEGRATION AND INCLUSION - EXPERIENCES AND CHALLENGES

Abstract: This paper will discuss the differences of preschool children, approach, methodology of working with children and integration of children. Children with special needs are also children with disabilities (with permanent special needs) as well as gifted and talented children. The possibility of full integration of children is offered in preschool institutions in Montenegro. Integration provides all children with an equal position and equal development opportunities. Encouraging the social development of an individual is primarily related to encouraging the development of social competence. The work methodology that educators apply is of key importance for the development of children, both typical and children with special needs. The goal is the same, to include children with developmental disabilities with other children in order to progress in accordance with their abilities, and on the other hand to give gifted children the opportunity to progress and express their maximum.

Key words: inclusion, preschool education, the role of educators, integration of children, gifted children, children with disabilities.

IZAZOVI I POTEŠKOĆE U RADU SA DJECOM SA POSEBNIM OBRAZOVNIM PROGRAMOM (TALENTOVANA, DAROVITA I DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA)

Rezime: Određena istraživanja pokazuju da su zapravo darovita (i talentovana) djeca – djeca sa posebnim potrebama. Ona su neprilagodjena, prezahtjevna i vrlo često buntovna. Te je za njih uobičajni školski program dosadan, neprihvatljiv i neusvojen. U radu sa ovom vrstom djece vaspitači, učitelji, profesori vrlo često imaju problem kod identifikacije, razlikovanja darovitog djeteta od talentovanog, i to je prva stepenica u usponu sa koje se načešće sklizne. Dok je kod djece sa teškoćama u razvoju mnogo drugačije, odstupanja od tipičnog razvoja su veoma očigledna i uočljiva. Samim tim, stručni kadar koji radi sa ovom populaciom djece i jeste u velikoj dilemi, izazovi su ogromni na koje treba odgovoriti na adekvatan način. Jedino tako je uspjeh zagarantovan. Čitav tim ljudi radi sa djecom, veliki entuzijasti koji daju sve od sebe da pravilno ocijene, procijene, pomognu i stimulišu djecu. Ali ako naidjemo na situaciju da djeca koja su darovita nijesu prepoznata, ta djeca često više poteškoća imaju u školi a kasnije i u životu. Problemi se jedino mogu izbjeći prepoznavanjem, razumijevanjem okoline te samim tim dobre stimulacije i obogaćene nastave. Svaka posebnost zahtijeva ranu intervenciju kako bi se razvila do novog potencijala. Kroz svoje dvanaestogodišnje iskustvo primjećujem da mi u vrtićima i školama najčešće ne primijetimo darovito dijete. Mi zapazimo pametno ili bistro dijete, a ako je suditi po obrazovnim programima, sa pametnom djecom je jednostavno raditi.

Ključne riječi: darovitost, darovita djeca, djeca sa posebnim potrebama, izazovi u radu, rano prepoznavanje.

CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION PROGRAM (TALLENATED, GIFTED AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS)

Abstract: Certain researches show that gifted (and talented) children are actually children with special needs. They are maladapted, too demanding and very often rebellious, so for them the usual school program is boring, unacceptable and unadapted. In working with this type of children, educators, teachers and professors often have problem identifying a gifted child from a talented one, and it is the first step on the ascent from which we usually slip. While there are many children with developmental disabilities, deviations from typical development are very obvious and noticeable. Therefore, the professional staff working with this population of children are in the big dilemma, the challenges that need to be adequately met are enormous. Only in this way success is guaranteed. A whole team of people working with children. Those are great enthusiasts who do their best to properly evaluate, help and stimulate children. But if we come across a situation where gifted children are not recognized, those children often have more difficulties in school and later in life. Problem can only be avoided by recognition, understanding and thus good stimulation and enriched teaching. Each distinctiveness requires an early intervention to develop to new potential. Through my twelve years of experience I have noticed that we in kindergartens and schools most often do not recognize a gifted child. We noticed a smart or bright child, and judging by educational programs, it is easy to work with smart children.

Key words: giftedness, gifted children, children with special needs, work challenges, early recognition

Uvod

Šta je darovitost ?

Darovitost je sklop nadprosječnih intelektualnih sposobnosti, karakteristika, specifičnosti, visokog nivoa kreativnosti i motivacije! Kao darovitu djecu, vaspitači i učitelji izdvajaju onu djecu koja mnoge stvari rade ranije, brže, uspješnije i drugačije od druge djece, te s toga imaju i visoka postignuća. Darovito dijete se može prepoznati na osnovu tri osobine:

- Natrosječnoj opštoj ili specifičnoj sposobnosti
- Motivaciji
- Visokom nivou kreativnosti

Dočim, inteligencija ne zavisi od genetskog potencijala, već i od broja neuronskih veza, a za njihovo formiranje najdragocjeniji je period od jedne godine života.

Razvoj darovitosti složen je i dinamičan proces koji zahijeva udruženo djelovanje velikog broja stručnjaka među kojima presudnu ulogu ima porodica, sam pojedinac i društvena sredina. Dijete se ne razvija izolovano već u interakciji sa svojom porodicom, sa svojim vršnjacima i u kolektivu

u kom boravi. Mnogi autori su pokušali da istraže i da se pozabave definicijom darovitosti pa je tako Terman rekao da je darovitost visoka opšta intelektualna sposobnost, dok Stenberg misli da je to kvalitetna upotreba misaonih procesa, a Wallch to objašnjava na jednostavan način, kao opšta sposobnost divergentnog mišljenja.

Savremena definicija darovitost opisuje kao sklop osobina pomoću kojih pojedinac može trajno da postigne natprosječan uspjeh u više oblasti. Ova sposobnost je uslovljena visokom razvijenošću pojedinih mentalnih osobina, unutrašnjim i spoljašnjim stimulacijama. Utvrđeno je da su opšti uslovi života i rada veoma važni, što će reći, da društvo treba da se pobrine da na vrijeme otkrije darovitost djece i na taj način pravilnim radom im se omogući da dosegnu svoje biološke potencijale.

Visoka inteligencija je samo jedan od preduslova, a da bi se svrstao u grupu darovite djece, potrebne su i druge značajne karakteristike kao što su:

- Rano korišćenje širokog rječnika (veći vokabular i fond riječi)
- Spretnost u jeziku, korišćenje fraza i cijelih rečenica u ranom uzrastu
- Jako izražena moć zapažanja
- Zainteresovanost za knjige, atlase, kasnije enciklopedije
- Rano učenje i interes za datume i časovnike
- Velika sposobnost koncentracije
- Rano otkrivanje uzroka i posljedica (što ih čini emotivno osjetljivim)

Kako prepoznati darovito dijete?

Po nekim studijama ćete naći da darovitu djecu svrstavaju u djecu sa posebnim potrebama. Naime, djeca sa posebnim potrebama dijele se na djecu sa teškoćama u razvoju i na darovitu djecu. Iz prostog razloga jer takva djeca zaista zahtijevaju drugačiji pristup, drugačiji način rada, drugačije aktivnosti... generalno, zahtijevaju posebne uslove u kojima će se moći adekvatno razvijati. Međutim, ukoliko ne prepoznamo darovito dijete, ne pružimo mu dovoljno zahtjevne i izazovne materijale i aktivnosti, u tom slučaju dijete ne može napredovati. Najjednostavniji način prepoznavanja darovitog djeteta u učionici jeste prijevremena razvijenost (u odnosu na vršnjake i tipičan razvoj) i preveliki žar za znanjem, usvajanjem, čitanjem i dolaženjem do novih stvari. Osim što uče brže od prosječne djece darovita djeca su veoma samostalna u učenju i usvajaju tako da im pomoć odraslih skoro pa nije potrebna. Kada govorimo o znakovima prepoznavanja darovitog djeteta na najranijem uzrastu u tjelesnom razvoju svakako je to razvoj govora i razumijevanje jezika, dugotrajno zadržavanje pažnje i koncentracije, pamćenje detalja kao i prevelika osjetljivost. Na pr. djeca koja mnogo ranije počnu da puze, hodaju, sjede, rano progovore i sve to ukazuje na visok nivo inteligencije (Grojs 1993), recimo ako pitate bebu od 8 mjeseci da vam pokaže gdje je mama, oko i sl. Znači da je nivo razumijevanja veoma razvijen, a to ćete prepoznati takođe kod darovite djece.

Nadareno dijete uči, razmišlja brže od druge djece, samostalno. Privlače ih stvari, osobe, aktivnosti i događaji koje ne razumiju, veoma su znatiželjni za svijet koji ih okružuje, pa kad se susretnu sa problemom koji žele istražiti, ostaju uporni dok ga ne riješe i ne zadovolje se zaključkom (Winner 2005). Rijetki su slučajevi prepoznavanja nadarene djece u vrtiću, bar što se tiče Crne Gore. Mi u praksi, u nikšićkim i podgoričkim vrtićima nijesmo imali slučaj prepoznavanja darovitog djeteta što je meni veoma žao. Kao nekome ko radi sa tom uzrasnom kategorijom mislim da sam dosta propustila samim tim što nijesam imala prilike raditi i biti sa darovitom djecom.

Već, kad govorimo o školi tokom pisanja ovog rada nijesam naišla na pisani trag darovitog djeteta i poseban program rada. Nekako, sva djeca koja su se isticala na bilo koji način i u bilo kom smislu registrovana su kao talentovana djeca. Dok darovito dijete kada je u školi znatno razvija brže od svijet dobi. Po Winerru ova djeca nauče čitati čak sa 4 godine i to sa minimalnim trudom. Željni su znanja, gutaju knjige, imaju jaku potrebu za znanjem i saznanjem. Osim čitanja darovitu djecu fasciniraju brojevi, vrlo brzo razvijaju pamćenje za matematičke radnje i ističu se u logičkom u apstraktnim mišljenjima. Dok novija istraživanja potvrđuju da darovita djeca imaju problem sa pisanjem, odnosno preferiraju tipkanje, a stručnjaci to objašnjavaju da djeca razmišljaju brže nego što mogu pisati.

Kada govorimo o socijalnom i emocionalnom razvoju darovita djeca su često izolovana zbog svojih interesa koji njihove vršnjake ne zanimaju. Kada i steknu prijatelje, obično to budu starija djeca ali koja su im bliža po mentalnoj dobi. Po statistici svega 2% populacije čine darovita djeca. Zbog same njihove specifičnosti ova djeca nijesu omiljena među vršnjacima koji ne mogu da ih slijede upravo zbog njihovih neobičnih interesovanja. Vrlo često se nailazi na nerazumijevanje i nedoslednosti nastavnika, jer djeca rano počinju da sumnjaju u njihove autoritete. I stoga ih nastavnici doživljavaju

ako napornu i prezahtijevnu djecu u svakodnevnom radu. Obzirom na nisku zastupljenost (od 2%) jasno je da je veoma teško otkriti darovite dijete, a samim tim odgovriti na njegove prohtjeve i želje i usmjerti njegov razvoj.

Razvoj i unapređivanje darovitosti zahtijeva udruženu saradnju i sistemsko djelovanje porodice, jedinca i društvene sredine čija je uloga veoma značajna. Pretpostavke da darovita djeca imaju darovite roditelje i da potiču iz imućnih porodica je opovrgnuta. Darovitost objašnjavaju činjenicom da roditelji koji u zajedničkim aktivnostima provode dosta vremena olakšavaju njihov razvoj, odgovaraju na njihova pitanja i osiguravaju podršku njihovim intelektualnim istraživanjima. Pored roditelja važno je okruženje, motivacija, zajednički interesi, poštovanje, ohrabriranje i sl. Kao glavnu podršku navešćemo vaspitno obrazovne institucije, stručnjake koji rade sa njima kao i širu društvenu sredinu.

Izrada programa za darovito dijete

Roditelji imaju najvažniju ulogu u najranijem odrastanju, ali kad dijete krene da boravi u kolektiv (vrtić, školu) nužna je stvoriti stimulativno okruženje za učenje. Tu važnu ulogu ima vaspitač koji bi trebao, najprije prepoznati darovito dijete, zatim posvetiti mu posebnu pažnju i zadati posebne aktivnosti kako bi ono iskazalo svoje potencijale. U tom slučaju, s djecom se mora drugačije raditi ali isto tako dijete ne smije biti drugačije izolovano već mu se mora ponuditi sadržaj koji nije tipičan za tu dob.

Što se tiče pristupa i načina rada - to je izuzetno težak posao i ne postoji jedinstvena strategija. Razlikuje se od države do države, a u mnogim državama čak i ne postoji kao poseban program obučavanja. Osnovna načela za rad sa darovitom djecom predškolskog uzrasta su individualizacija i diferencijacija, odnosno, djetetu treba obezbijediti ono što najbolje odgovara njegovom stepenu razvoja, specifičnim potrebama i interesima, potencijalima i sposobnostima. Istraživanja potvrđuju da što su sposobnosti djeteta više to su specifičnosti izraženije. Često daloazi do kontradiktornih situacija jer su ta djeca najčešće intelektualno nadmoćna a emocionalno su ispod svoje dobi.

Što se samih aktivnosti tiče moraju biti zahtjevnije, i složenije u smislu apstraktnog i logičkog mišljenja, omogućiti kotišćenje različitog materijala, ohrabrivati određene situacije i kontrolisati frustrirajuće ponašanje. Često se programi nadarene djece ostvaruju kao projekti, logičko-didaktičke igre i sl. Stav u radu jednog vaspitača mora biti fleksibilan, opuštajući i strogo se mora izbjegavati bilo koji vid krutosti da bi se dijete osjećalo sigurno.

Vaspitno-obrazovna ustanova treba da obezbijedi program u skladu sa nivoom i vrstom darovitosti, recimo dodatnu nastavu i druge oblike rada koji postižu stvaralaštvo. U pojedinim zemljama se djeca uključuju u akceleraciju – ubrzanje školovanja (djeca se uključuju u školu prije od uobičajnog ili prskaču razrede). Medjutim, tu radi cijeli tim koji prati rad i dostignuća djeteta i samim tim oni odlučuju o akcekaraciji. A pri donošenju odluka strogo moraju voditi računa o djetetovom uzrastu, emovijonalnom i tjelesnom razvoju.

Talentovana djeca

Talentovana djeca su san svakog roditelja, da im dijete bude dobar i poznat muzičar, sportista, umjetnik i sl. Ali talenat nije samo to, sposobnost sviranja, glume ili poznavanja pet jezika. Talentovano dijete se na prvi pogled ne razlikuje od vršnjaka i ne ističe se. Ali samo na prvi pogled. Medjutim, postoji nekoliko parametara po čemu će se izdvojiti:

- Brzo uči, usvaja
- Ima odličnu memoriju
- Ima veoma izražen smisao za humor
- Najčešće je individualac

Talenat ćemo najbolje pokazati kroz naše velikane iz prošlosti. Svi smo čuli za Mocarta, ali ne znaju svi da je već sa tri godine imao svoje koncerte. Pikaso je počeo da crta prije nego što je progovorio, a sa 14 godina je održao svoju prvu izložbu.

Najčešće se darovito i talentovano dijete jednače, u smislu da ih literatura razlikuje ali ne i praksa. Talenat se objašnjava kao uspješnost ka određenim sferama (razvoja) dok je darovitost urodjeno, spoj neurona, stimulacija i aktiviranje neuronske mreže. A sve je povezano sa izuzetno visokom inteligencijom koja se procjenjuje određenim testovima. Lako je raditi sa talentovanim djetetom, usmjeravati ga u pravcu njegovog talenta, njegovati i stimulisati što bolji i uspješniji rad. Talentovano dijete nema problema u ponašanju (najčešće) , kao što je slučaj sa darovitim djetetom. To su sve , naizgled, male a opet, jako velike i uočljive razlike.

Djeca sa posebnim potrebama

Svako dijete ima svoje posebne potrebe i prava. Posebne potrebe su privremene ili trajne neravnoteže (zaostajanje ili ubrzanje) u određenim aspektima razvoja. Izdvojit ćemo tri podjele:

- potencijalne posebne potrebe (prijevremeno rođeno dijete, nepotpuna porodica, bolest u porodici)
- prolazne posebne potrebe (neke stresne situacije koje su prouzrokovale disbalans u razvoju)
- trajne posebne potrebe (dijete kod koga višak ili manjak potencijala nije na vrijeme uočen).

Teškoće u razvoju su urođena ili stečena stanja organizma koja zahtijevaju poseban stručni pristup. Dakle, izjednačavanje pojmova “djeca sa posebnim potrebama” i “djeca sa teškoćama u razvoju” je pogrešno, budući da nijesu sve posebne potrebe uzrokovane teškoćama u razvoju. U ranom prepoznavanju i prevenciji jako su važni svi ljudi i stručnjaci sa kojima dijete boravi. Medjutim, psiholog je taj koji daje smjernice i upućuje na dalje pretrage, kao i za rad u učionici. Propisuje se praćenje kroz individualni program rada sa djetetom. Znamo da je kod nas u Crnoj Gori već odavno sprovedena inkluzija, koja se odnosi na proces stvaranja osjećaja pripadnosti vršnjačkoj grupi.

Zaključak

Djeca koja su po bilo čemu različita ili se tako osjećaju rad sa njima može biti ili Sizifov posao. Zavisno od toga kako pristupamo vidjećemo da kroz rad sa njima uspjeh neće izostati. Uvijek dobijaju obje strane, i odrasla osoba koja svojim radom unaprijeđuje i stimuliše razvoj, ali i dijete koje kroz pažnju, predanost, iskustvo i kreativnost odrasle osobe dobija najviše. U radu sa posebnom grupacijom djece svakodnevno nailazimo na različite izazove. Teško je odgovoriti na sve zahtjeve, a uvijek imati na umu potrebe djeteta. Vrlo često se dogodi da i sama priprema aktivnosti zahtijeva mnogo više truda zbog uskladjivanja potreba i mogućnosti. Naravno, dugogodišnji rad iznjedri iskustvo i praksu pa se sve postigne sa sigurnošću i strpljenjem. Ja u svom poslu uvijek volim da kažem da je nemoguće često samo ono što nije ni pokušano. U našoj velikoj zajednici, vaspitno- obrazovnom procesu, najčešće svaki izazov bude savladan a poteškoće budu samo trenutne. Nije lako, ali zahvaljujući čitavom timu ljudi i pozitivnim osobinama i stavovima vaspitača uspjeh bude zagarantovan. Najčešće uvijek.

Literatura:

IQ djeteta, briga roditelj – Ranko Rajović NTC

Metodički priručnik za vaspitače – Ranko Rajović NTC

Koren I. (1989) Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika, Zagreb

Winner, E 2005 Darovita djeca, mitovi i stvarnost

Stana Mareš, JPU "Naša radost" Herceg Novi, Crna Gora
E-mail: Mail: stana.kilibarda@gmail.com
prof. dr Biljana Maslovarić
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, Crna Gora

OBRAZOVNA POLITIKA INKLUZIJE ROMA I EGIPĆANA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U CRNOJ GORI

Rezime: U ovom radu bavimo se obrazovnom politikom integracije Roma i Egipćana u predškolske ustanove u Crnoj Gori. Govori se o značaju i primjeni u praksi ove obrazovne politike. Kroz istraživanje sprovedeno u novembru 2020. godine u vaspitno-obrazovnim ustanovama u Herceg Novom, Tivtu, Cetinju i Nikšiću identifikovani su ključni problemi u samoj implementaciji nacionalne obrazovne politike Roma i Egipćana. Nalazi prikazanog istraživanja ukazuje na snage, ali i nedostatke koji se javljaju u vaspitno-obrazovnoj praksi prilikom implementacije obrazovne politike inkluzije djece romske populacije. Istraživanjem su identifikovani i specifični nedostaci nastave na daljinu u odnosu na ovu vulnerabilnu kategoriju djece tokom pandemije uzrokovane virusom covid-19. Nalazi prikazanog istraživanja prikazuju stavove vaspitača o značaju ove teme, ukazuju na snage, ali i nedostatke koji se javljaju u vaspitno-obrazovnoj praksi prilikom implementacije obrazovne politike inkluzije djece romske populacije. Rezultati i preporuke prikazanog istraživanja mogu da impliciraju nova rješenja i unaprijede pedagošku praksu u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

Ključne riječi: Obrazovna inkluzija Roma i Egipćana, Obrazovna politika, Integracija djece romske populacije u predškolske ustanove

EDUCATIONAL POLICY OF INCLUSION OF ROMA AND EGYPTIANS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS IN MONTENEGRO

Abstract: In this paper we deal with the education policy of Roma and Egyptians integration in preschool institutions in Montenegro. We discuss about importance and practical application of the national educational policy of Roma and Egyptians inclusion in Montenegro. Through research conducted in November 2020. in educational institutions in Herceg Novi, Tivat, Cetinje and Niksic, key problems in the implementation of the national educational policy of Roma and Egyptians have been identified. The findings of the presented research indicate the strengths, but also the shortcomings that occur in the educational practice during the implementation of the educational policy of inclusion of Roma and Egyptians children. The research also identified specific shortcomings of distance learning in relation to the vulnerable category of children. The results and recommendations of the presented research can imply new solutions and improve pedagogical practice preschool institutions in Montenegro.

Keywords: Roma and Egyptians inclusion, Educational policy, Integration of Roma children in preschool institutions

Uvod

Romski narod vjekovima nakon što je napustio svoju prapostojbinu Indiju, očuvao je svoju prepoznatljivost kroz bogato kulturološko naslijeđe. Danas naseljavaju skoro sve države Evrope, međutim i dalje je indikativan njihov izuzetno nepovoljan socio-ekonomski položaj. Prvi pisani podaci o Romima u Crnoj Gori datiraju sa početka XVI vijeka, iako postoje tragovi da su se pojavili i ranije (Lutovac, 1987). Sva istraživanja o obrazovnom položaju romskog naroda ukazuju da je i dalje nedopustiv procenat romske djece koja nisu obuhvaćena vaspitno - obrazovnim sistemom. U svijetu današnjice kada su tendencije da se pruži jednako obrazovanje za sve, a osnovno obrazovanje je obavezno za svu djecu, neophodno je primijeniti strateške aktivnosti obrazovne politike u svim državama gdje živi romski narod. Specifičnost položaja ovog naroda indicira i specifične i ciljne mjere obrazovne politike kako bi se odgovorilo svim izazovima u procesu obrazovne integracije pripadnika romske populacije, poput desegregacije, socijalne isključenosti, kulturološke barijere, nedostupnost kvalitetnom obrazovanju (Cerović, Lukšić, Orlandić, 2016).

Kvalitetno obrazovanje je prepoznato kao način na koji mogu dugoročno da poboljšaju društveni status. U Crnoj Gori prepoznata je ključna važnost obrazovne politike integracije romske i egipćanske djece u obrazovni sistem od najranijeg djetinjstva, te se u vaspitno – obrazovnim ustanovama na svim nivoima sprovode strateške i afirmativne mjere. Nastavni kadar da bi kvalitetno odgovorio svim obrazovnim problemima na koje nailaze djeca iz romske populacije mora biti edukovan.

Obrazovna politika inkluzije RE populacije u Crnoj Gori

Obrazovna politika inkluzije Roma i Egipćana u Crnoj Gori usklađena je sa međunarodnim okvirima za strateško djelovanje u cilju integracije romskog stanovništva u sve sfere društvenog života. Crna Gora donosi niz Strateških dokumenata, kojima se jasno usmjerava obrazovna politika usmjerena na inkluziju djece RE populacije u obrazovni sistem. Najznačajniji strateški pravci započeti su potpisivanjem Dekade Roma u Crnoj Gori 2005-2015. Strategija socijalne inkluzije Roma i Egipćana je dokument koji se od 2008. godine stalno evaluira, prati, i na osnovu postignutih rezultata postavljaju se novi ciljevi za naredni period. Kada je u pitanju predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Strategija socijalne inkluzije Roma i Egipćana 2021-2025 akcenat stavlja na povećanje obuhvata djece RE populacije u predškolske ustanove, sa sadašnjih 16% do planiranih 30% u 2025. godini. Takođe kao jedan od gorućih problema istaknuto je prevazilaženje jezičke barijere, ali i višedimenzionalna diskriminacije koju ova populacija osjeća u oblasti obrazovanja. Lokalnim strategijama inkluzije RE populacije su data konkretnija rješenja na osnovu specifične lokalne studije. Dobro poznavanje ovih dokumenata prosvjetnom kadru bi umnogome olakšalo razumijevanje problematike i dalo šire mogućnosti prevazilaženja različitih problema.

Uključenost RE djece u obrazovni sistem u Crnoj Gori

Kolika je potreba i značaj za dodatnom obrazovnom podrškom romskim učenicima najviše se vidi kada se rade komparativna istraživanja obrazovnih postignuća romskih učenika sa obrazovnim postignućima učenika ostalih nacionalnosti. Navešćemo kroz primjer istraživanja UNICEF-a i MONSTATA iz 2018. godine: "53% djece iz većinske populacije starosti 3–5 godina pohađa program obrazovanja u ranom djetinjstvu, dok je taj procenat daleko niži u romskim i egipćanskim naseljima (16%). Među većinskom populacijom, stopa završavanja osnovne škole iznosi 96%, a stopa završavanja srednje škole 86%. U romskim naseljima, stopa završavanja osnovne škole iznosi 56%, dok stopa završavanja srednje škole svega 3%. Ukupno 58% djece iz opšte populacije koja su mlađa od pet godina i samo 6% romske djece istog uzrasta kod kuće ima najmanje tri dječje knjige." Obrazovanje je prepoznato kao ključan faktor poboljšanja socio-ekonomske situacije romskog naroda (Babić-Kekez, 2016). Dok god su pripadnici ove populacije marginalizovani u sistemima obrazovanja, postižu loše obrazovne rezultate, ili uopšte ne pohađaju čak ni osnovnu školu-šanse da se probiju na tržište rada i ostvare sva njihova ustavom i zakonima zagwarantovana prava su veoma male. Posebna odgovornost je na predškolskim ustanovama, jer jedini način da se prevaziđu problemi poput jezičke barijere, diskriminacije, slabe početne obrazovne podrške, niskog socio-ekonomskog statusa roditelja, jeste uključivanje RE djece u predškolske ustanove od najranijeg uzrasta. Redovno pohađanje djece RE populacije od jaslenog uzrasta trebao bi biti imperativ predškolskog sistema (Council of the european union, 2018).

Kada je u pitanju predškolsko obrazovanje, Vlada Crne Gore predvidjela je brojne mjere u obezbjeđivanju jednakosti i inkluzivnosti u cilju podsticanja većeg učešća RE djece u predškolskim ustanovama, kao što je omogućavanje besplatnog upisa, pohađanja i ishrane romske djece, sprovođenje kampanja u cilju podizanja svijesti o važnosti pohađanja predškolske ustanove, obuke za profesionalce u predškolskom vaspitanju i obrazovanju za rad sa romskom djecom i roditeljima na kulturno senzitivni način, individualne sesije sa roditeljima u vezi sa povećanjem svijesti o važnosti predškolskog obrazovanja, obezbjeđenje troškova prevoza, program Ministarstva prosvjete Crne Gore i Zavoda za školstvo Crne Gore „Pripremni vrtić za decu Rome i Egipćane“ itd.

Istraživanje o praktičnoj primjeni obrazovne politike inkluzije RE populacije u vaspitno-obrazovnim ustanovama u Crnoj Gori

Da bi obrazovna politika inkluzije romske djece dala željene rezultate, neophodno je da menadžment vaspitno – obrazovne ustanove, ali i prosvjetni kadar koji neposredno radi sa djecom, u potpunosti razumiju problematiku i da su upoznati sa strateškim dokumentima koji određuju ovu obrazovnu politiku. Iz tog razloga, predmet istraživanja koje ćemo ovdje ukratko predstaviti je: primjena nacionalne obrazovne politike inkluzije Roma i Egipćana u praksi, kroz predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Ova paralela nije slučajno urađena, jer za kvalitetnu implementaciju obrazovne politike usmjerene na inkluziju romske djece u obrazovni sistem, jako je važno da na svakom obrazovnom nivou imaju kvalitetnu podršku. Glavni cilj istraživanja je utvrditi uolikoj mjeri je prosvjetni kadar u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim vaspitno-obrazovnim ustanovama upoznat sa nacionalnom obrazovnom politikom inkluzije Roma u Crnoj Gori. U tabeli broj 1. prikazana je

populacija istraživanja:

Tabela 1.

	Frekvencija				Ukupno gledano po vaspitno-obrazovnim ustanovama
	Herceg Novi	Nikšić	Cetinje	Tivat	
Predškolska ustanova	25	21	20	23	89
Osnovna škola	20	22	21	22	85
Srednja škola	24	24	18	20	86
Ukupno gledano po opštinama	69	67	59	65	260

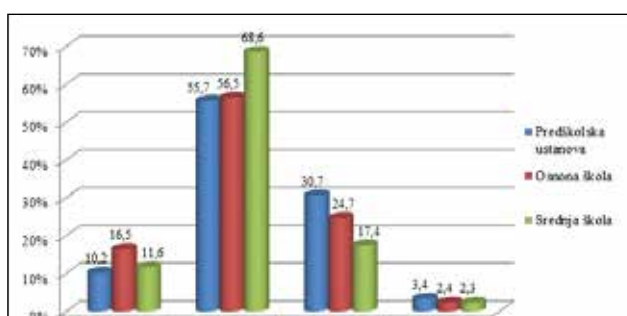
Na grafikonu 1. prikazan je stav prosvjetnih radnika o značaju i potrebama sprovođenja mjere obrazovne inkluzije RE djece, te vidimo da statistički značajno manji broj prosvjetnih radnika smatra da nije značajno i potrebno sprovoditi mjere obrazovne inkluzije RE djece u odnosu na one koji smatraju da je značajno ili veoma značajno ($\chi^2=206,019$; $p=0$).



Grafikon 1. Da li smatrate da je u Crnoj Gori značajno i potrebno sprovoditi mjere obrazovne inkluzije RE djece? Posmatrajući grafikon broj 2. može se zaključiti da je statistički značajno manje prosvjetnih radnika koji su pohađali neku vrstu stručnog usavršavanja na temu obrazovanja pripadnika RE populacije u odnosu na one koji nisu pohađali ovakve obuke ($\chi^2= 150,785$; $p=0$).

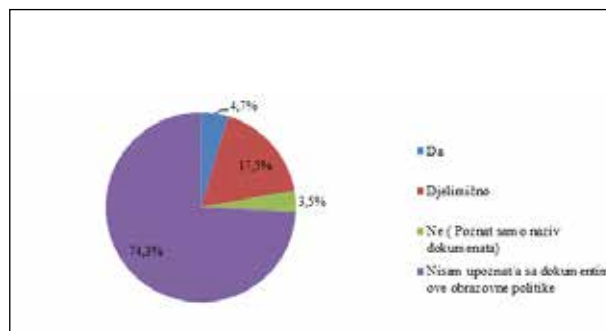


Grafikon 2. Da li ste pohađali neku vrstu stručnog osposobljavanja na temu obrazovanja pripadnika RE populacije Na osnovu prikazanog grafikona 3, može se zaključiti da se statistički značajno najviše ispitanika izjasnilo da su zainteresovani za dalji profesionalni razvoj kako bi unaprijedili rad sa RE učenicima ($\chi^2=195,718$; $p<0,001$).



Grafikon 3. U kojoj mjeri ste lično zainteresovani za dalji profesionalni razvoj kako bi unaprijedili rad sa RE učenicima

Na grafikonu broj 4, vidimo da je svega oko 5% prosvjetnih radnika upoznato sa nekim od dokumenata koji regulišu obrazovnu politiku RE djece u Crnoj Gori, oko 17% je djelimično upoznato, dok oko 78% prosvjetnih radnika nije upoznato sa sadržajem niti jednog dokumenta koji reguliše ovu oblast. Obzirom da se u Crnoj Gori obrazovna politika usmjerena na inkluziju RE djece počela sprovoditi 2005. godine, ovaj podatak nam pokazuje da je trebalo mnogo više raditi na edukaciji prosvjetnog kadra.



Grafikon 4: Presjek pitanja: "Navedite ukoliko vam je poznato konkretne nazive dokumenta koja regulišu obrazovnu politiku usmjerenu na poboljšanje obrazovnog statusa RE djece" i, "Da li ste upoznati sa sadržinom dokumenata koje ste naveli?"

Analizom rezultata koji se odnose na glavni istraživački cilj utvrđeno je da prosvjetni radnici nisu dovoljno edukovani o problematici inkluzije djece romske populacije u vaspitno-obrazovne ustanove, i nisu upoznati u dovoljnoj mjeri sa obrazovnom politikom inkluzije RE djece. Vidimo dosta sličnu situaciju kod prosvjetnog kadra na svim obrazovnim nivoima, od predškolskog, preko osnovne škole, do srednje škole. Sa druge strane, prosvjetni radnici shvataju da je potrebno preduzeti dodatne mjere za poboljšanje obrazovnog statusa djece RE populacije, i većinom su spremni na dodatno stručno usavršavanje u tom pravcu.

Nadalje, istraživanjem se pokazalo:

- U različitoj mjeri se u vaspitno-obrazovnim ustanovama ostvaruju benefiti za djecu predviđeni Strategijom za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori;
- Saradnju sa medijatorom i mentorom prosvjetni radnici su ocijenili kao značajnu kariku koja pozitivno utiče na obrazovne rezultate djece;
- Oko 93% prosvjetnog kadra smatra da je potrebno sprovoditi mjere obrazovne politike inkluzije RE djece;
- Stručni kadar u institucijama obuhvaćenim istraživanjem najčešće smatra da su znanje stečeno na studijama i kroz lično iskustvo prosvjetnih radnika dovoljne kompetencije za kvalitetan rad sa djecom romske populacije;
- Pitanje jezičke barijere djece RE populacije u Crnoj Gori nije obuhvaćeno adekvatnim mjerama, što ostavlja nesagledivu obrazovnu prepreku kvalitetnom obrazovanju;
- Oko 60% prosvjetnog kadra je lično zainteresovano za stručno usavršavanje, odnosno 13% veoma zainteresovano iz oblasti obrazovne politike inkluzije RE djece;
- Kurikulum djeci RE populacije najčešće se prilagođava na osnovu individualnog učeničkog postignuća, rjeđe na osnovu preporuka iz dokumenata obrazovne politike inkluzije RE djece, dok oko 20% prosvjetnog kadra uopšte ne prilagođava kurikulum;
- Prosvjetni radnici su ocijenili da je djeci RE populacije mnogo teže bilo pratiti nastavu na daljinu u odnosu na ostalu djecu iz više socio-ekonomskih razloga;
- Djeci RE populacije u osnovnoj i srednjoj školi pružena je velika podrška tokom nastave na daljinu, ali i pored toga u nekim slučajevima nisu uspjeli prevazići probleme koji su se javili;
- Akcenat u školama se najčešće stavlja na redukovanje nastavnog sadržaja za djecu RE populacije;
- Program na daljinu predškolskih ustanova nije prepoznao potrebe djece ranjivih kategorija stanovništva. Online sadržaj koji je bio namijenjen djeci predškolskog uzrasta u vrtićima koji su bili obuhvaćeni istraživanjem, nije bio prilagođen djeci čiji maternji jezik nije službeni, a naročito kada su u pitanju RE djeca je problematično jer je poznato da veliki broj roditelja Re populacije nije pismen. Ovaj problem mogao je biti prevaziđen uz asistenciju saradnika iz romske zajednice, koji bi pisani sadržaj glasovno preveo na romski jezik, te bi se na taj način prevazišao problem davanja instrukcija osobama koje ne poznaju službeni jezik ili pismo.

Pedagoške implikacije

Prosvjetni kadar je u izvjesnom stepenu pokazao visoko razvijenu svijest o značaju sprovođenja mjera politike obrazovne inkluzije djece RE populacije, međutim i dalje jednim dijelom preovladava mišljenje da je inicijalno znanje, uz iskustvo kroz praksu dovoljno za adekvatan odgovor na ovo obrazovno pitanje. Ovo takođe možemo pripisati slabom poznavanju same problematike, stoga smo mišljenja da bi se uz adekvatne obuke umnogome podigla svijest o značaju poznavanja i primjene mjera ove obrazovne politike. Rezultate istraživanja možemo smatrati indicijom da bi trebalo sprovesti akcije na podizanju svijesti kod prosvjetnog, stručnog i rukovodećeg kadra u vaspitno-obrazovnim institucijama kroz organizovanje stručnih obuka. Još uvijek je neprevaziđen problem rodne ravnopravnosti u školovanju RE djevojčica, što je problem koji se može rješavati samo u saradnji sa predstavnicima RE zajednice.

Kada je u pitanju nastava na daljinu u predškolskim institucijama mišljenja smo da je uz saradnju sa medijatorom, aktivnosti koje su vaspitači predstavljali djeci i njihovim roditeljima za rad kod kuće, trebalo prevesti na jezik kojim govore roditelji RE djece, odnosno za porodice u kojima su roditelji nepismeni-govornom porukom poslati uputstva za realizaciju ovih aktivnosti.

Najviše obrazovne podrške RE djeci izostaje u predškolskom obrazovnom sistemu, jer nije obavezujući. Međutim upravo u tom uzrastu su šanse za obrazovnu intervenciju kod djece najveće, te je potrebno sprovesti sveobuhvtno promovisanje pohađanja predškolske ustanove od ranog uzrasta. Savladajti problem jezičke barijere prije polaska u školu, ili adekvatnim časovima u nižim razredima osnovne škole u cilju podizanja šansi za kvalitetno obrazovanje.

Lično iskustvo kroz rad u predškolskoj ustanovi

Ono što se pokazalo kao pozitivan primjer koji daje dobre rezultate u praksi, jeste poznavanje i razumijevanje problematike, implementacija mjera obrazovne politike inkluzije Roma i Egipćana, ali i jedan human i individualizovan pristup u prevazilaženju specifičnih situacija. Navešćemo primjer besplatnog boravka za djecu RE populacije. Nije se stalo na ponudi da djeca mogu besplatno da borave, već se kontinuirano vodi kampanja u saradnji sa predstavnicima RE zajednice u cilju promovisanja pohađanja ustanove. Takođe, kako je mnogim porodicama komplikovana procedura predavanja papirologije, jer za ostvarivanje prava na besplatno pohađanje neophodna je i saradnja sa Centrom za socijalni rad, naša ustanova je pružila podršku u pribavljanju i olakšavanju administrativne procedure. Dodatne mjere koje smo u našoj Ustanovi sproveli su organizovanje humanitarnih akcija za porodice kojima je to potrebno, čest telefonski kontakt sa roditeljima i pružanje stručne saradnje porodici. Saradnja sa predstavnicima romske zajednice, kao i sa NVO koje se bave pitanjima inkluzije Roma je od neprocjenjive važnosti, kao bitna karika koja premoštava kulturološki jaz.

Pripremni vrtić za decu RE populacije je program koji se organizuje u saradnji sa Ministarstvom prosvjete, nauke, kulture i sporta, i usmjeren je na RE djecu koja nisu bila upisana u predškolsku ustanovu, te se pred početak škole integrišu u vrtić i tokom 3 sedmice pripremaju za školu. Ovaj program smo prilagodili tako što smo integrisali djecu RE populacije u već postojeće grupe, te na taj način im pružili potpunu integraciju. Moramo pritom napomenuti da prioritet treba da bude da se djeca RE populacije upisuju još u jaslenom uzrastu, da se podstiče redovnost pohađanja, jer samo na takav način možemo govoriti o kvalitetnoj integraciji. Ovaj program dobar je samo ukoliko je taj segment iz nekog razloga izostao, jer tri sedmice provedene u predškolskoj ustanovi svakako su bolje nego da dijete ni toliko nije imalo pripremu za školu, ali su ipak nedovoljne u odnosu na ono što predškolska ustanova može da pruži djetetu koje kontinuirano pohađa program predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Zaključak

Poznato je da što smo bolje upoznati sa odedenom problematikom, to će bolji rezultati našeg rada biti. Kada je u pitanju inkluzija djece romske i egipćanske populacije u predškolske ustanove, sprovedeno istraživanje pokazalo da i pored velikog senzibiliteta prosvjetnih radnika za ovu temu, nismo dovoljno upućeni u samu problematiku, te samim tim ne znamo mnogo ni o savremenim pravcima specifične podrške obrazovnoj inkluziji RE djece.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u priči o obrazovnoj inkluziji RE djece nosi i najveću odgovornost za ovu djecu, jer kao što je već pomenuto dokazano je da RE djeca koja pohađaju predškolsku ustanovu od najranijeg, jasličnog doba, imaju mnogo veću šansu za uspjeh u daljem obrazovanju od RE djece koja nisu uključena u predškolsku ustanovu. Dodatni teret predstavlja i to što zakonom nije

regulisano obavezno pohađanje predškolske ustanove, već je potrebno izgraditi svijest kod roditelja RE djece da je pravo vrijeme za upis njihove djece u predškolsku ustanovu jasleno doba njihove djece. Takođe, vaspitačima je potrebna i dodatna podrška u smislu upoznavanja sa mehanizmima koje nudi obrazovna politika inkluzije RE djece u cilju motivisanja roditelja na redovnost dovođenja djece u predškolske ustanove, kako bi se procenat RE djece koja pohađaju predškolske ustanove približio procentu ostalih njihovih vršnjaka. Obzirom da je najnovijom Strategijom za inkluziju Roma Crne Gore predviđeno povećanje obuhvata RE djece u predškolskim ustanovama sa sadašnjih 16%, na 30% tokom 2025. godine, moramo shvatiti da je pred nama veliki posao, i da se nešto u tom poslu mora promijeniti, jer od 2005.godine, od kada se u Crnoj Gori aktivno radi na povećanju obuhvata RE djece u predškolskim ustanovama, do danas, vidimo da su u praksi napravljeni značajni, ali ipak nedovoljni pomaci.

Literatura

Babić-Kekez, S. : »Prilozi za obrazovne politike«.-Vršac;: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače”Mihailo Palov”, 2016.

European Commission: COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL »A Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation«, -Brussels 2020.

European Commission: COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL »Report on the evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020«, -Brussels 2018.

Kovač Cerović, T. ,Lukšić Orlandić, T.: »Prevenција segregacije, razvoj inkluzivnih upisnih politika i desegregacija škola i odeljenja, međunarodna iskustva i predlozi za unapređenje prkse u Srbiji« .– Beograd, : Poverenik za zaštitu ravnopravnosti, 2016.

Lutovac, M. : »Romi u Crnoj Gori «.- Ivangrad,: Društvo prijatelja knjige, 1987.

Ministarstvo za ljudska i manjinska prava: » Strategija socijalne inkluzije Roma i Egipćana 2021-2025.«.-Podgorica, 2021.

UNICEF i MONSTAT, "Višedimenzionalno siromaštvo djece u Crnoj Gori“, 2018.

Vlada Republike Crne Gore: »Nacionalni akcioni plan za "Dekadu uključivanja Roma 2005-2015." za Crnu Goru«.- Podgorica, 2005.