

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

TADEJA BELŠAK

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**Študijski program:
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA**

MOŽNOSTI LUTKE PRI OTROCIH S POSEBNIMI POTREBAMI

DIPLOMSKO DELO

**Mentor:
Red. prof. Edvard Majaron**

**Kandidatka:
Tadeja Belšak**

Ljubljana, junij, 2011

ZAHVALA

Zahvala gre vsem, ki ste me spremljali skozi celoten čas nastajanja in oblikovanja diplomskega dela in mi tako in drugače pomagali na moji poti do cilja.

Hvala tebi, Lucija, za motiviranje, pomoč in vodenje med nastajanjem diplomskega dela. Imeti ideje in jih uresničiti le ni kar tako.

Hvala vam, dedi, mami in ati, da ste mi stali ob strani, ko je bilo to potrebno.

Hvala vam, prijatelji, ki ste me spodbujali pri delu. Tjaša, tebi še posebej hvala za pomoč in pogovore v težkih trenutkih.

Hvala vam, učenci in starši ter sodelavke Osnovne šole Roje za sodelovanje, ravnateljici Marjanci za razumevanje in podporo.

Hvala mojemu mentorju Ediju za vodenje in nasvete.

Hvala vsem, ki ste bili ob pravem času na pravem mestu, ki ste, in ki še vedno verjamete vame.

*Vsi so rekli, da to na naši šoli ni mogoče.
Takrat je prišla ena, ki tega ni vedela, in je to naredila.
(Meyer)*

POVZETEK

V diplomskem delu opisujem uporabo lutke pri svetovalnem delu z otroki s posebnimi potrebami.

V teoretičnem delu predstavim terapijo z lutko, katere se lahko uspešno poslužujemo tudi na področju vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v duševnem razvoju. Glede na individualne značilnosti učenja otrok s posebnimi potrebami in v skladu s smernicami sodobne kulturno-umetnostne vzgoje, ki narekuje kroskurikularnost, je lutka priporočljiv učni pripomoček, saj vpliva na celovit razvoj posameznika in omogoča vseživljenjsko učenje. Slednje pomeni, da lutka zavzame svojo vlogo in postane naša pomočnica z namenom spodbujanja otrokovih telesnih in psihičnih zmožnosti ne glede na to ali obravnavamo otroka z Downovim sindromom, motnjami avtističnega spektra ali kromosomsko subtelomerno delecijo.

V drugem delu predstavim otroke z motnjami v duševnem razvoju, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja. Vsakega učenca opišem iz različnih vidikov njemu lastnih značilnosti razvoja pred vstopom lutk v njegov svet ter načrtujem kratkoročne in dosegljive cilje, ki jih uresničujem pri svetovalnem delu oziroma v okviru individualnih obravnav, pri čemer uporabljam lutke. Potek opišem v obliki dnevniškega zapisa, v katerem utemeljim izbiro določene lutke, opišem potek izdelave lutk, spremljam učinke lutk in izpostavim pomembne razvojne spremembe na posameznem področju funkcioniranja vsakega opazovanega otroka.

V praktičnem delu se je pokazalo, da lahko lutke uspešno vključimo v skupinske in individualne obravnave otrok s posebnimi potrebami. Napredek po posameznih razvojnih področjih je bil opazen pri deklici z Downovim sindromom, pri dečku z motnjami avtističnega spektra in pri deklici s kromosomsko subtelomerno delecijo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, terapija z lutko, svetovalno delo, individualna obravnava

ABSTRACT

In my diploma paper I present the use of puppets in counseling children with special needs.

In the theoretical part I present puppet therapy, which is also used successfully in the field of education of people with intellectual disabilities. Given the individual characteristics of children with special learning needs and in accordance with the guidelines of contemporary cultural arts education, which dictates crosscurricularity, the puppet is a recommended teaching tool because it affects the full development of individuals and facilitates lifelong learning. This means that a puppet becomes our assistant in order to encourage child's physical and mental ability regardless of the child's disability, it being a Down syndrome, autism spectrum disorders or subtelomeric chromosome deletions.

The second part presents children with intellectual disabilities who attend special education programmes. I describe each student from various aspects of his or her inherent characteristics of the development before entering puppets into his or her world and plan short-term and achievable goals for my advisory work and individual sessions, with puppets. I describe the process of choosing and making puppets in form of a log, and add comments on the effects on development in each area of functioning of each of the observed children.

The practical use showed that we can successfully include Puppets into a group therapy as well as in an individual therapy for children with special needs. Progress in different development areas of a girl with Down syndrome, a boy with autistic spectrum disorder and a girl with subtelomeric chromosome deletion was noticed after using Puppets as a teaching tool.

Key words: children with special needs, puppet therapy, counseling, individual treatment

KAZALO

UVOD.....	10
I. TEORETIČNI DEL.....	11
1. TERAPIJA Z LUTKO	12
2. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	17
2.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju	17
2.1.1 Učenje otrok z motnjo v duševnem razvoju	20
2.1.2 Downov sindrom.....	27
2.1.3 Motnje avtističnega spektra	28
2.1.4 Kromosomska subtelomerna delecija.....	31
2.2 Vloga svetovalnega delavca pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami	32
3. KULTURNO – UMETNOSTNA VZGOJA IN LUTKA.....	34
3.1 Lutka v vzgoji in izobraževanju.....	35
3.2 Pomen igre z lutko	36
II. EMPIRIČNI DEL	39
1. OPREDELITEV PROBLEMA	40
1.1 Cilji raziskave	41
1.2 Raziskovalna vprašanja	41
1.3 Metode dela	42
1.4 Opis populacije in načrtovanje individualiziranih ciljev	43
1.4.1 Deklica z Downovim sindromom.....	43
1.4.2 Deček z motnjami avtističnega spektra	45
1.4.3 Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo	48
1.5 Lutke in njihove možnosti.....	50
1.5.1 Sonce in luna postaneta prijatelja.....	50
1.5.2 Možnosti Sonca in Lune	55

1.5.3 Zajec Uh	61
1.5.4 Ninin vrt in Pipi.....	64
1.5.5 Minka izgubi gumbe	66
1.5.6 Medo Snežko.....	67
1.2 Možnosti nadaljnje uporabe lutk.....	75
3. SKLEP	78
 LITERATURA IN VIRI	 80
PRILOGA	84

KAZALO SLIK

Slika 1: Prijateljica Mavrica	52
Slika 2: Žalostna Luna in Sonce	52
Slika 3: Vesele lutke in otroci	52
Slika 4: Rokavična Luna, Mavrica, Veter in Sonce	56
Slika 5: Rokavična Luna.....	56
Slika 6: Barvanje male Lune.....	56
Slika 7: Mala Luna in predloga	57
Slika 8: Mala Luna in Minka.....	58
Slika 9: Barva za malo Sonce.....	59
Slika 10: Malo Sonce	59
Slika 11: Žarki so krajši in krajši.....	59
Slika 12: Žarki za malo Sonce	59
Slika 13: Zajec Uh in K.	62
Slika 14: Zajec Uh in S.	62
Slika 15: Zajec Uh in J.....	62
Slika 16: Gredice na Nininem vrtu	64
Slika 17: Pipi je pojedel pridelke	65
Slika 18: Nina in Pipi na vrtu.....	65
Slika 19: Minkini gumbi	67
Slika 20: Minka ima črn nos.....	67
Slika 22: Medo se uči pisanja	70
Slika 21: Medo opazuje	69
Slika 23: Medo se uči besed	71
Slika 24: Prstni lutki Luna in Sonce	75
Slika 25: Zajec Uh telovadi	75
Slika 26: Lutkice prijateljice.....	79
Slika 27: Lutkice in otroci	79

UVOD

V učnih situacijah otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju uspešneje napredujejo preko igre ter raznolikih metod in dejavnosti. Otroci, s katerimi se skupaj učimo, potrebujejo za svoj razvoj veliko spodbud, primerno komunikacijo in vsak od njih ima svoj stil učenja in zato potrebuje individualen način poučevanja.

Da bi bili pri svojem delu uspešni, moramo z otroki najprej vzpostaviti ustrezen, pozitiven odnos in ga tudi vzdrževati. Vmesna vez je lahko lutka, ki jo kot didaktično sredstvo in z malo domišljije uspešno vpnemo v vsa področja dejavnosti, saj ima ta zavirljivo moč, da otroku omogoči pokazati kar zmore na aktiven in zabaven način. Tako vplivamo na procese zaznavanja, na vzpostavljanje in vzdrževanje pozornosti, na motorične sposobnosti, mišljenje, na čustvene procese ter na jezikovne komunikacijske sposobnosti.

Terapija z lutko in vzporedno timsko delo omogoča tako učitelju kot tudi staršem in nenazadnje otroku razvijanje ustreznih vzorcev funkcioniranja in vsesplošen napredek na večih področjih razvoja hkrati.

Kot svetovalni delavec nudim svetovanje učiteljem in staršem, za učence pa načrtujem individualno učinkovitejše prilagoditve in spremljam njihov napredek v procesu individualne učne pomoči. Po osebni izkušnji sem se odločila, da pri delu z otroci s posebnimi potrebami uporabim lutko.

V teoretičnem delu se posvetim splošni razlagi funkcioniranja oseb z Downovim sindromom, oseb z motnjami avtističnega spektra in značilnosti, ki so prisotne pri osebah s subtelomerno kromosomsko delecijo. Opisi problematike so namenjeni predvsem ljudem, ki se s populacijo z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju morda še niso srečali. Značilnosti otrok in uporabo lutk pri svojem delu podrobneje predstavim v praktičnem delu naloge.

I. TEORETIČNI DEL

1. TERAPIJA Z LUTKO

Redko je spoznanje, da ima lutkar poleg zabavnega in poučnega vidika tudi podporne vloge v družbi.

Terapevtska vrednost lutk se je pokazala že v davnih časih. Kasneje je lutka to vrednost izgubila in se kot uspešen terapevtski medij spet uveljavila v dvajsetem stoletju.

Terapija z igro je terapevtska tehnika za otroke, ki poudarja medij igranja kot nadomestilo za verbalno izmenjavo med terapevtom in odraslim pacientom. Smernice terapije z igro sledijo iz Psihoanalize Sigmunda Freuda (1909) in klasičnega primera Little Hans, v katerem je Freud usmerjal otrokovega očeta v tehnikah za obravnavo otrokovih fobij. Neposredno delo z otrokom je bilo prvič inicirano s strani Hug-Hellmuth, ki je uporabil freudovsko analizo za otroke mlajše od 7 let. Pri delu z otroki se je kmalu pokazalo pomanjkanje verbalnih zmožnosti, interesa in potrpežljivosti za daljši pogovor s terapevtom. Tako sta okoli leta 1920 Melanie Klein in Anna Freud razvili terapevtske metode, ki uporabljajo igro kot otrokovo primarno obliko izražanja. Anna Freud poudarja pomembnost igre v izgrajevanju terapevtskega odnosa ter potrebo po izražanju. Kleinova je pristopila k terapiji z igro s prosto igro, ki je postala zamenjava za proste asociacije, vpogleda in interpretacijo ohranjenih primarnih pomenov.

V naslednjem obdobju med 1940 in 1950 je Virginia Axline oblikovala indirektno terapijo z igro. Sloni na predpostavki, da ima otrok v sebi zmožnost reševanja čustvenih konfliktov in naloga terapevta je zagotavljanje optimalnih pogojev, v katerih bo otroku omogočen naravni razvoj in napredek. Terapija vključuje tudi razvoj toplih odnosov, sprejemanje, permissivnost z minimalnimi omejitvami, refleksijo občutkov, možnosti izbire, izvajanje sprememb in odgovornost otroka, da vodi obravnave.

Uspešnost terapije z igro je bila pripisana ustreznosti glede na otrokovo razvojno stopnjo in njegove zmožnosti kakor tudi ustvarjanju »make-believe« elementa. Skozi fantazijo in igro so otroci sposobni rešiti naloge (vožnja avta, pilotiranje rakete), izmenjavati vloge (postati učitelj), ali izraziti očitne sovražnosti brez kaznovanja.

Woltmann navaja, da terapija z igro otroku omogoča upravljati z viri, ki so izven njegovega dosega in zmožnosti. Caplan in Caplan (1974) dodajata nadaljnji racionalni učinek terapije z igro kot je prostovoljna narava igre, ki jo naredi za otroka izjemno zanimivo in zmanjšuje pojav odpora. Otrok se prosto izraža brez strahu pred ocenjevanjem in posledicami.

Lutka se v terapiji uporablja podobno kot jo uporablja otrok v igri. Zaradi svojega magičnega izžarevanja moči se lutka vse pogosteje uporablja v individualni in skupinski terapiji ter v diagnostiki in zdravljenju. Tako otroci kot tudi odrasli lahko s pomočjo lutke napredujejo na področju rehabilitacije. Včasih terapevt začne igro in jo pacient nadaljuje, ali pa terapevt izbere lutko in z njo vodi igro. Pri tem terapevt spremlja potek igre in beleži dogajanje. Igra z lutko terapevtu omogoča, da občuti pacientovo funkcioniranje in mu kasneje pomaga rešiti morebitno stisko (Skubin, 2007, str. 40).

Uporaba lutke v terapiji omogoča dve različni dimenziji doživljanja; sodelujoči dobijo izkušnjo nečesa novega in drugič, tisti ki zgolj opazujejo dobijo občutek zadovoljstva in se opogumijo. Igralna dejavnost lahko spodbudi procese posameznikove podzvesti, simbolično predelavo konfliktov, spontanost, podoživljanje in prenos negativnih emocij.

V terapiji se priporoča kombinacija izdelave in igre z lutko. Če pustimo otroka sodelovati v procesu nastajanja lutke in kasneje pri igri, napreduje na mnogih področjih. Strokovnjaki izpostavljajo naslednje cilje:

- zagotoviti ali dobiti priložnost uporabiti telo in intelektualne zmožnosti v novih in različnih poteh;
- spodbuditi in razvijati domišljijo;
- zagotoviti sproščanje psihične energije skozi primerne naloge;
- spodbuditi, izboljšati in usmerjati čustva skozi učenje kontroliranega izražanja;
- povečati razumevanje, naklonjenost in občutljivost do drugih;
- zagotoviti trening fizičnih in socialnih veščin;
- zagotoviti možnosti komuniciranja skozi akcijo, gibanje, zvok in ritem;
- razvijati veščine in kontrolo telesa in glasu;

- nadgraditi veščine učenja, uporabo jezikov in izboljšati artikulacijo;
- učiti se primerne vedenja;
- napredovati v iskanju virov in iniciativi;
- napredovati v drži in samozaupanju;
- naučiti se timskega dela in sodelovanja;
- naučiti ceniti druge umetnosti;
- sproščati talent in kreativni potencial vsakega otroka;
- zagotoviti samoizražanje (Gosh, v Arzenšek, 2007).

Terapija z igro spodbuja tako otrokove telesne kot tudi psihične zmožnosti.

Zadovoljstvo zaradi uspešnega lastnega izražanja vodi do samozaupanja in do možnosti črpanja različnih virov in iniciativnosti, zmožnosti harmoničnega dela v skupini oziroma do ubogljivosti in lastnega discipliniranja. Otrok čustveno napreduje na področju občutljivosti do drugih, naklonjenosti in razumevanju za ljudi in situacije, ki so drugačne od njegovih. Več napredka se pokaže v navdušenem opazovanju, večji pozornosti, širšem interesom, boljšem spominu in razumevanju, izboljšanih veščinah na jezikovnem področju in izboljšanem pristopu do drugih subjektov. Uporaba lutke dejansko vodi k polnejšem in bolj uravnoteženem odraščanju (prav tam, 2006).

Ob lutki se poslužujemo tudi tako imenovanih terapevtskih zgodbic, ki prikazujejo junaka z enakimi težavami kot jih ima otrok. Napetost, ki jo čuti otrok prenesemo v zgodbico in nato počasi preidemo k rešitvi. Ponudimo več možnih odzivov in rešitev, saj lahko le tako spoznamo kje so bistveni problemi in kakšna je otrokova miselnost (Brett, 1996). Tudi pri tem je lutka lahko odličen posrednik.

Izbira medija igranja je pomemben del terapije z igro. Najprej je potrebno presoditi ali je igra primeren medij za terapijo. Gumaer (1984) navaja, da naj bi igrače bile trajne, poceni, varne in vsestranske, da jih otroci lahko uporabijo na več načinov. Igrače naj spodbujajo komunikacijo med otrokom in terapevtom (telefon, lutke, idr.). Nekatere igrače naj bi bile izbrane za možnosti izražanja agresije (pištrole, vojaki, idr.), naj bi bile tudi relativno nestrukturirane.

Terapijo z igro postopoma razširjamo, vključujemo številne možnosti uporabe igre, udeležencev in tehnik.

Dramska terapija je ena od oblik terapije, ki je primerna tudi za osebe z motnjami v duševnem razvoju. Gre za simbolno igro vlog, kjer v skupini iščejo možne rešitve na trenutno stisko določene osebe. Usmerjena je k izboljšanju samopodobe in kreativnemu iskanju rešitev problema.

Dramska vzgoja oseb z motnjami v razvoju je celostna metoda vzgojno – izobraževalnega dela, ki vključuje psihomotorične, psihosocialne in kognitivne prvine posameznikovega zorenja. Opredelimo jo lahko kot poseben vzgojni medij, ki preko dinamičnega procesa spodbuja, da otroci raziskujejo, izdelujejo in artikulirajo svojo izkušnjo in jo nato s svojimi idejami, mnenji in čustvi posredujejo skozi dramsko dejanje – igro (Bredikyte, v Brett, 1996).

Lutka se lahko uporablja v terapevtske namene še pri odpravljanju komunikacijskih težav, pri premagovanju strahu, pri težko vzgojljivih otrocih (popuščanje čustvene napetosti), v psihoterapiji, v preventivnem lutkarstvu in v logopediji.

Otroški terapevt mora biti razumevajoč in otroku dajati hkrati dovolj svobode. Pomembno je tudi, da reflektira čustva k otroku in da terapije ne pospešuje. Na uspešnost terapevtskega procesa vpliva terapevt, otrok in starši in zato mora biti le-ta načrtovan v dogovoru s starši.

- ZAKAJ UPORABITI LUTKO?

»Različni načini interakcije zavisijo od posameznikove domišljije ... Lutke spodbujajo imaginarni svet učencev pa tudi učitelja in prav to dimenzijo namerno razvijamo pri pouku in je lahko dragocen vir stimulacije za učenje« (Dhority, 1992, str. 119).

Teoretične osnove takega pristopa se nahajajo v dveh teorijah.

Teorija leve in desne možganske hemisfere, pravi, da sočasna uporaba desne in leve hemisfere dviga učinkovitost funkcij naših možganov. Uporaba glasbe pri reševanju intelektualnih nalog, reševanje matematičnih nalog z barvami, barvne

ilustracije v učbenikih ali uporaba lutke pri poučevanju so le nekatere od sprememb v poučevanju, vpeljene zaradi teorije leve in desne hemisfere.

»Afektivna stran učenja je ključna v igri naših občutkov, igri delovanja in mišljenja. Um in čustva niso ločena; čustva, misli in učenje so povezani« (Jensen, 2005, v Bognar, 2009, str. 35).

Avtor navaja, da je najučinkovitejše učenje s pomočjo čustev in zato pri poučevanju svetuje posluževanje glasbe, igre, drame, pripovedovanje zgodb in niz drugih aktivnosti, ki spodbujajo čustva (Jensen, v Bognar, 2009, str. 35).

Druga, humanistična teorija razume človeka kot kreativno bitje, kot bitje domišljije, ki ustvarja tudi sebe kot potencialno ljudsko bitje, ki pa skozi zgodbe in umetnost, kot poseben vidik svobode, anticipira spremembe. Veliko tega, kar je človek uspel je najprej obstajalo v zgodbah; človek je lahko letel, potoval na druge planete, proizvedel svetlobo ali čudodelne napitke, ki zdravijo smrtonosne bolezni (Bognar, 2009, str. 35).

Lutke se lahko uporabljajo za zadovoljitev čustvenih, intelektualnih in socialnih potreb. So vizualne metafore, ki predstavljajo »resnično življenje«, ki pa je korak odmaknjeno od resničnega sveta (Šinko, 2008, str. 133).

Lutka dostopa do starih in mladih, ki lahko sodelujejo ali le gledajo, je idealni medij za bogate in revne, za šolarje in za nepismene, za otroke in odrasle. Situacije in problem igre z lutko zlahka povežejo s svojim življenjem. Lutka je namreč stilizirana in tako bolj razvidna, močnejša je v neverbalni komunikaciji in bistveno zmanjšuje stresnost komunikacije.

2. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, 12/1996) v 11. členu opredeljuje skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in zanje določene programe izobraževanja.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so:

- otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci in mladostniki,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci in mladostniki z govorno – jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci in mladostniki,
- dolgotrajno bolni otroci in mladostniki,
- otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti.

Med učence s posebnimi potrebami štejemo še otroke in mladostnike z učnimi težavami ter skupino posebej nadarjenih otrok in mladostnikov. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2007 pa v drugem členu vključuje še otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so usmerjeni v izobraževalne programe z dodatno strokovno pomočjo, prilagojene izobraževalne programe oziroma v posebne programe vzgoje in izobraževanja. V okviru teh programov imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja, ki jih pripravijo, izvajajo in vrednotijo strokovni delavci.

2.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju

American Association of Mental Retardation skuša v definiciji posebnih potreb združiti psihološki, pedagoški in socialni vidik. Motnjo v duševnem razvoju opredeli kot intelektualno funkcioniranje znatno pod povprečjem, kar se manifestira v razvojnem obdobju (Jerman, 2008).

Motnje v duševnem razvoju odražajo resnejše primanjkljaje v delovanju posameznika, ki so nastale pred osemnajstim letom (Novljan, 2006).

Hartman navaja, da je mogoče pri osebah z motnjami v duševnem razvoju opaziti motnje motorike, govora in socioemocionalnega vedenja, Bach dodaja še motnje na senzomotoričnem in psihodinamičnem področju. Iz naštetih karakteristik sklepamo, da je vsaka motnja v duševnem razvoju večplastna motnja (Jerman, 2008).

Motnje v duševnem razvoju označujejo tudi resnejši primanjkljaji v veščinah prilagajanja na dveh ali več naslednjih področjih: komunikacija, skrb za samega sebe, življenje v družini, socialne veščine, najdenje v širšem socialnem okolju, samoodločanje, zdravje in varnost, funkcionalna znanja šolskih vsebin, pozornost in interes, analiza in sinteza, posploševanje, pomnjenje in prosti čas (Novljan, 2006).

Kategorije motenj v duševnem razvoju glede na inteligentnost (Wechsler – Bellvue, v Jerman, 2008):

KATEGORIJA	IQ
Lažja	54 – 69
Zmerna	40 – 53
Težja	25 – 39
Težka	do 24

V vseh oblikah motenj v duševnem razvoju je pogosto prisotna interakcija mnogih faktorjev, ki so medsebojno povezani in njihov rezultat je motnja v duševnem razvoju. Prvo skupino predstavljajo primeri organskih poškodb centralnega živčevja, nastali zaradi primarne mutacije, metabolnih motenj, hormonalnih motenj, genske mutacije ali organske poškodbe pridobljene ob rojstvu ali kasneje. Drugo skupino pa predstavljajo osebe, ki funkcionirajo na nivoju motnje v duševnem razvoju, vendar pri njih ni ugotovljena organska poškodba, torej je motnja miljejsko pogojena - vpliv socioekonomskega položaja družine, kulturne prikrajsanosti, pomanjkanja verbalne stimulacije in interakcije odnosa med materjo in otrokom (Jerman, 2008).

Zaradi močno upočasnjene razvoja in zgoraj navedenih posebnosti otrok, mladostnikov in odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju poteka tudi njihovo šolanje drugače. Posebni program vzgoje in izobraževanja sledi določenim načelom in ciljem, ki so nujni za uspešen razvoj otrok in mladostnikov.

Med načeli splošnega dela posebnega programa vzgoje in izobraževanja je med drugim opredeljeno tudi:

- *» interdisciplinarnost in timsko delo je pogoj za strokovno pomoč pri osebah, ki imajo posebne potrebe na zdravstvenem, vzgojno-izobraževalnem, socialnem, zaposlitvenem in drugih področjih življenja,*
- *individualizacija vzgojno izobraževalnih programov je nujna glede na inter- in intraindividualne razlike udeležencev; v okviru predvidenih vsebin je potrebno prilagoditi oblike, postopke, metodiko in didaktiko«*
(Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2005).

Pri individualizaciji upoštevamo tako načela kot tudi cilje splošnega dela posebnega programa vzgoje in izobraževanja:

- spodbujati otrokov razvoj na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju,
- navajati na skrb za zdravje in samostojno življenje,
- pridobivati osnovna znanja in spretnosti in
- navajati na čim bolj aktivno, delno samostojno vključevanje v okolje
(Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2005).

Celoten posebni program vzgoje in izobraževanja se deli v stopnje. Obvezni del vključuje tri stopnje in vsaka stopnja traja tri leta. Obvezni del z možnostjo podaljšanja vključuje četrto stopnjo posebnega programa. Vključitev v ta del programa ni obvezna za učenca, lahko pa ga obiskuje od desetega do dvanajstega leta šolanja. Nadaljevalni del posebnega programa je prav tako neobvezni del in vključuje peto stopnjo. Posamezen udeleženec posebnega vzgojno-izobraževalnega programa se lahko, na osnovi dosežene stopnje razvoja ali ugotovljene nadaljnje smotrnosti usposabljanja, po zaključeni peti stopnji programa ali po njegovemu 21.

letu starosti vključi tudi v Usposabljanje za življenje in delo. Ta del programa traja najdlje pet let.

Udeleženci v programu napredujejo na osnovi načrtovanih in doseženih ciljev, ki jih opredeljuje individualizirani program (Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2005).

2.1.1 Učenje otrok z motnjo v duševnem razvoju

Otroci, mladostniki in odrasli z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju potrebujejo različno stopnjo pomoči vse življenje. S posebnimi vzgojno – izobraževalnimi procesi lahko njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti razvijamo do optimalnih meja, čeprav je težko predvideti, do katere ravni se bodo razvili njihovi potenciali.

Osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju potrebujejo za svoj osebni razvoj neprestano stimulacijo. Posebnost te motnje se v procesu učenja kaže predvsem v zmanjšanih intelektualnih sposobnostih, znižani motivacijski sferi, pomanjkanju elementov samoaktivnosti, manjši potrebi po samopotrjevanju in slabši intencionalni usmerjenosti (Novljan, 2006).

Učenje spada med kognitivne duševne procese in pomeni sorazmeroma trajne spremembe v dejavnosti in osebnosti, ki so posledica individualnih izkušenj ob interakciji s človekom in njegovim okoljem. Poznamo enostavno in kompleksno učenje, senzorno ali zaznavno učenje, psihomotorično učenje, besedno ali verbalno učenje, učenje pojmov, učenje pravil in zakonitosti, učenje reševanja problemov ...

Na uspešnost in učinkovitost učenja vplivajo notranji, fiziološki in psihološki, in zunanji dejavniki, fizikalni in socialni. Vsi dejavniki se med seboj prepletajo, pogosto so pomembni notranji dejavniki. Rezultati uspešnega učenja se kažejo v usvojenih navadah, spretnostih in znanju, ki se med seboj prepletajo in jih pri različnih dejavnostih uporabljamo hkrati (Jerman, 2008).

- ZAZNAVNE SPOSOBNOSTI

Zaznavanje otrok z motnjami v duševnem razvoju je manj natančno zaradi slabše senzorike, perceptivno pridobljene informacije težje povezujejo v smiselne sheme in zato slabše zaznavajo in interpretirajo detajle. Težave imajo z vidnim zaznavanjem, sluhom, kinestetičnimi zaznavami, imajo slabše razvite kožne zaznave, težko ločijo med krajšimi in daljšimi časovnimi intervali in težko zaznavajo prostor, lahko pa imajo tudi poškodovan okus in zmanjšano občutljivost za voh (Jerman, 2008).

Motnje zaznavanja se povezujejo s slušno in vidno predelavo informacij, ki je slabša ali celo neustrezna, zaradi česar je pogosto motena tudi telesna shema in ocenjevanje prostora, kar je osnova za zaznavanje dražljajev, oblikovanje občutkov in odzivanje nanje (Novljan, 2006).

S primerno lutkovno tehniko je mogoče vplivati na zaznavanje oseb z motnjami v duševnem razvoju. lutka lahko s svojo pojavo vpliva na vidno zaznavanje, z oglašanjem spodbuja slušne zaznave, z dotikom vpliva na kinestetične zaznave, kar omogoča boljšo predstavo o lastnem telesu.

- VZPOSTAVLJANJE IN VZDRŽEVANJE POZORNOSTI

Pozornost je tesno povezana z zaznavanjem in odločilno vpliva na učno učinkovitost. Pri otrocih z motnjami prevladuje predvsem nesistematična pozornost. Otroci z zmerno motnjo se težko osredotočijo na posamezne dražljaje, pri otrocih s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju pa pozornosti praktično ni.

Za vzpostavljanje pozornosti so pomembne zanimive vaje, privlačen material, spodbude, aktivno vključevanje učenca v pouk, pritegnejo jih tudi zanimive zgodbe in motorične aktivnosti. Opazovanje in pozornost urimo predvsem s predmeti, ki učence pritegnejo in tukaj lahko dobi lutka svojo pomembno vlogo.

- MOTORIČNE SPOSOBNOSTI

Motorični razvoj je najbolj izrazita oblika psihofizičnega razvoja in se začne že v predporodni dobi. Zgodnji gibalni razvoj je dobra ocena za napoved celotnega

psihičnega razvoja, saj gibalne aktivnosti posredno ali neposredno vplivajo na posameznikov intelektualni razvoj.

Motorične sposobnosti se razvijajo sistematično po cefalokavdalnih in proksimodistalnih zakonitostih, ki so povezane še posebej z malimi možgani in odvisne predvsem od dednih dispozicij. Razvoj motorike teži k ekonomični izrabi mišičnega napora po pravilu od splošnih k specifičnim gibom.

Faze motoričnega razvoja si sledijo od refleksne gibalne faze (od rojstva do treh mesecev), preko rudimentalne gibalne faze (od tretjega do petnajstega meseca) pa do fundamentalne gibalne faze (od drugega leta naprej).

Za učenje neke motorične spretnosti je potrebna zrelost celotnega telesnega aparata ter dovolj priložnosti in spodbud.

Motnje motoričnega razvoja pri otrocih in mladostnikih povzročajo poškodovan centralni živčni sistem, počasen telesni razvoj zaradi nedonošenosti, okvare zaznavanja (predvsem vida), čustvene motnje, pomanjkanje spodbud ter priložnosti za vadbo in starostno primernih aktivnosti.

Gibalne motnje se pri otroku relativno hitro opazijo in se povezujejo na začetku predvsem s kognitivnim razvojem, kasneje pa tudi s čustvenim in motivacijskim razvojem. Če otrok ne obvlada osnovnih gibalnih vzorcev, se težje vključuje v igro, s tem pa razvije negativno pojmovanje samega sebe oziroma slabo samopodobo.

Lutke lahko uspešno uporabimo tudi pri učenju in urjenju elementarnih oblik gibanja, še posebej pa so odlično sredstvo za razvoj igralnih sposobnosti.

- ZNAČILNOSTI MIŠLJENJA

Mišljenje spada med spoznavne kognitivne procese, ki zajema sklepanje, reševanje problemov, odločanje in ustvarjalnost ter odkrivanje novih odnosov med informacijami, ki jih posredujejo zaznave, predstave ali pojmi.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo težave s predstavami glede velikosti določenega predmeta in v prostorskih odnosih. Predstave poenostavijo in izgubijo živost predstav. Različno dojemajo količinske pojme, geometrijske oblike in

prostorske pojme. Več težav imajo s časovnimi pojmi, še več s poimenovanjem datuma.

Na nivoju miselnih operacij otroci z motnjami v duševnem razvoju razvijajo analizo in sintezo pri igri z različnimi predmeti. Največ razmišljajo na nivoju konkretnih operacij. Za izboljšanje miselnih operacij potrebujejo otroci z motnjami v duševnem razvoju veliko vaje s konkretnimi predmeti in učenjem besed, ki jim pomagajo pri analizi, sintezi in primerjavi. Pri razvijanju mišljenja jim lahko pomagajo tudi lutke, ki spodbujajo izražanje in vplivajo na razvoj spontanega besednega izražanja.

Poznavanje moralnih in estetskih pojmov se omeji na lažjo motnjo v duševnem razvoju, poznavanja čustvenih pojmov (predvsem ljubezen in sovraštvo) so zmožni tudi otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju.

Piaget trdi, da ima poseben vpliv na mišljenje otrok z motnjami v duševnem razvoju njihova rigidnost, slab besedni zaklad in emocionalna tenzija.

- MOTIVACIJSKI PROCESI

Motivacijski procesi zajemajo vsa gibalna našega delovanja – potrebe, nagone, želje, motive, ideale, vrednote, cilje, interese in voljo. Motivacijski dejavniki spodbujajo in usmerjajo naše vedenje, zato se na dogajanje v nas samih ali v okolju različno odzivamo. Zaznavanje nam omogoča pridobivanje informacij, čustvovanje pa daje našemu življenju polnost, smisel in lepoto. Na razvoj čustev vplivata zorenje in učenje s katerim prenašamo čustva in čustvene izraze v nove situacije in nove dražljaje.

Pri osebah z motnjo v duševnem razvoju je sprejemanje in predelava podatkov drugačna, kar vpliva na motivacijsko dejavnost. Pri fizioloških motivih se to kaže v bolj spontanem in manj socializiranem izražanju potreb po hrani in pijači. Psihosocialni motivi pa se pogosto povezujejo z osebnostnimi lastnostmi. Nasploh imajo osebe z motnjami v duševnem razvoju nizek nivo aspiracije in skromnejše cilje. Za motivacijo pri učenju je zanje zelo pomembna primerna zahtevnost nalog, saj težko sprejmejo neuspeh v frustracijski situaciji. Močni motivacijski dejavniki so prav

lutke, ki zmanjšujejo pojav frustracij, pozitivna čustvena navezanost na učitelja in spodbude staršev.

- ČUSTVENI PROCESI

Čustveni procesi so kompleksna stanja, ki izražajo človekov odnos do zunanjega sveta ali samega sebe. Obsegajo doživljanje in izražanje številnih čustev (emocij, razpoloženj in afektov), vrednotenje sveta, predmetov in ljudi okoli nas, pozitivno ali negativno. Pogosto so čustva povezana z aktivacijo organizma in delujejo kot motivi. Pomembna so pri komunikaciji in uravnavanju socialnih odnosov.

Razvoj emocij poteka pri osebah z motnjo v duševnem razvoju enako kot pri osebah brez motenj v razvoju, vendar počasneje, saj se čustva razvijejo kasneje, nekatera pa ostanejo na elementarni ravni. So enako čustveni kot ostale osebe a čustva izražajo bolj intenzivno in dlje časa, njihova nestabilnost pa se stopnjuje v adolescenci zaradi psihobioloških sprememb. Poleg elementarnih oblik čustvovanja (telesna bližina) lahko doživljajo tudi višje oblike čustvovanja (se zaljubijo). V primerjavi z vrstniki niso pogostejše veseli ali žalostni in so enako odvisni od emocij. S pomočjo družine, šole in specialnih služb se lahko do določene mere naučijo zaznavati in nadzorovati svoja čustva.

Otroke učimo ozaveščanja notranjega doživljanja in pravičnega reagiranja v določeni situaciji, prilagojeno posamezniku in s pomočjo komunikacijskih procesov, v katere lahko vključimo lutke.

- JEZIKOVNO – KOMUNIKACIJSKE SPOSOBNOSTI

Komunikacija je medsebojno sporazumevanje in posredovanje lastnih doživetij, s čimer pridemo do novih spoznanj, ki so temelj osebnosti. Prejemanje, razumevanje in posredovanje sporočil ter njihovo usklajevanje, dopolnjevanje, spreminjanje in doživljanje so človekove lastnosti, ki so genetsko zastavljene in se dogajajo v možganih. Oseba svoje miselno obzorje in osebnostno podobo razvija preko simbolnega razumevanja s socialnim okoljem, socialni stik pa spodbudi oblikovanje

novih živčnih mrež, ki pospešijo razvoj mišljenja in osebnostno rast. Komunikacija torej spodbuja oblikovanje jasne predstave o nečem, tako usmerja pozornost na bistvo dogajanja (Ščuka, 2007, str. 198).

Jezik je poljuben sistem simbolov, ki jih s slovničnimi pravili med seboj povežemo, tako da lahko posredujemo neomejeno število informacij. Komunikacija s pomočjo jezika je govor, ki je sekundarno pridobljena sposobnost in spada med duševne procese. Razvoj govora je odvisen od nevro-fizioloških dejavnikov pri otroku, od njegovih intelektualnih sposobnosti in od okolja.

Trček (1994, v Korošec in Majaron 2002, str. 33) navaja, da je komunikacija kompleksen in mnogovrsten proces pretoka informacij, ki nosi sporočilo o namenu, o izvoru in o odnosu med ljudmi, kjer hkrati potuje več kanalov. Otrok v komunikaciji z ljudmi izraža in preverja občutke, čustva in misli, ter na ta način oblikuje predstave o svetu.

Ločimo verbalno in neverbalno komunikacijo.

»Izražanje z različnimi umetniškimi izraznimi sredstvi je bilo za človeka pomembno že davno v zgodovini. Če je želel komunicirati z »nečlovekom« in sporočiti svoj odnos do sveta in svoja čustva, je to storil z neverbalnimi, simbolnimi oblikami sporočanja (poslikava orodja in bivališča, ples, kostumi, maske, nakit, kipi, rituali ...)« (Jovanovič, 1987).

Neverbalna komunikacija (Batanić, 1991, v Korošec, 2006) zajema paralingvistične znake (šumi in zvoki, ki spremljajo govor), kinestetične znake (različne vrste gibov in drže telesa), očesni stik (z njim iščemo kontakt), gestikulacijo rok (spremljajo govor), proksemične znake (prostorski odnosi v komunikaciji), oblike dotika (izražamo naklonjenost in osebni ter zunanji videz) z uporabo prostora in časa kot medijev za komuniciranje.

Komunikacija na neverbalnem nivoju je pomembna za čas, ko ima otrok skopo besedišče, ter za izražanje vsebin, ki so težko ubesedljive ali zelo intimne in skrite. Zato je potrebno otroku omogočati in ga vzpodbujati k doživljanju in izražanju čustvenih vsebin, pa tudi vrednostnih in estetskih doživljanj (Bahovec idr. 1999, str. 27).

Neverbalni vidik igre otrok z nizko sposobnostjo govornega izražanja, z nizko intelektualno sposobnostjo ali tistih, ki se zaradi različnih čustvenih težav ne upajo vključiti v komunikacijo, spodbudi, da se opogumijo za komuniciranje. In prav na tem nivoju je lutka tista, ki je zanje najbolj razumljiva.

Umetniška izrazna sredstva so tista, ki pomagajo premostiti težave v socialni interakciji, vstopanju v komunikacijo in preseganju verbalne komunikacije, ki je ne zmorejo vsi enako dobro in tako se komunikacija olajša (Borota idr., 2006, str. 118). In prav na neverbalnem nivoju je lutka najbolj razumljiva in najbolj pridejo do izraza vse njene možnosti.

Verbalna komunikacija se nanaša na vsebino povedanega, je zavestna in kontrolirana (Klančič, 2006).

Otrok od prvega joka naprej prehaja različne stopnje predgovornega, predjezikovnega oziroma predskladenjskega obdobja. Z glasovno igro pride do glasovne ekspanzije, ki je rezultat nevrološkega zorenja, spodbud iz okolja in poslušanja samega sebe. Otrok najprej razume govor s pomočjo ritmično-melodične strukture. Sledi govorno obdobje za katerega je značilen holofrastični govor, nato otrok poveže predmet z njegovim pomenom in to označi z določenimi glasovi. Tvorba enobesednih povedi (telegrafski govor), kasneje enostavnih in zloženih povedi je odvisna od individualnih posebnosti in spodbud okolja.

Predšolsko obdobje prinaša največje spremembe v govornih in predbralnih sposobnostih otroka. Njegovo jezikovno okolje pomembno vpliva na spoznavanje semantičnih, sintaktičnih in pragmatičnih vidikov jezika preko govornih spodbud, učenja besed in stavkov ob vsakodnevem govoru, pripovedovanja pravljic in pesmic ipd...

Razvoj govora pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju poteka po istih fazah kot pri otrocih brez težav, vendar po individualni poti in počasneje, saj na razvoj govora vplivajo pred, ob in poporodni faktorji ter inteligentnost.

V predgovornem obdobju je prisotna slabša glasovna aktivnost in v kasnejšem pojavu prve besede. V govornem obdobju stopnja motnje v duševnem razvoju določa obseg otrokovega besednega zaklada in uporabo slovničnih pravil. Govor otrok z motnjami v duševnem razvoju temelji na konkretnih kratkih stavkih ali posameznih besedah, slaba in kratkotrajna pozornost jim otežuje umeritev k izvoru zvoka, lahko

pa so prisotne tudi druge oblike govornih motenj, ki jih pogojujejo motnje dihanja, motnje v kvaliteti glasu, motnje artikulacije in motnje v načinu govora.

Z uporabo lutke se izboljša medsebojna komunikacija, je sekundarna in poteka v več smereh. Pripomore k bolj sproščenem vzdušju. V času, ko je otrok v vsakdanji komunikaciji izpostavljen pritiskom in stresu, je pomembno najti sredstvo, da mu to olajšamo. Komunikacija s simbolnim jezikom, verbalnim ali neverbalnim, je lahko rešitev za boljše sporazumevanje med učiteljem in otrokom (Borota idr., 2006, str. 109).

2.1.2 Downov sindrom

Downov sindrom je prirojeno stanje, ki je v petih odstotkih posledica Robertsonove translokacije, v petindevetdesetih pa ga povzroča trisomija ali dodaten enaindvajseti kromosom v vsaki telesni celici (Novljan, 2006).

Pojav Downovega sindroma ni odvisen od spola ali dežele rojstva in se naključno pojavi pri enem izmed šesto šestdeset živorojenih otrok, v Sloveniji se vsako leto rodi od dvajset do štiriindvajset.

Leta 1866 je angleški zdravnik John Langdon Down prvi podrobno opisal sindrom z značilnostmi kot so velik smisel za posnemanje, šaljivost, živahni smisel za smešnost in nobeno prigovarjanje jih ne bo prisililo, da bi naredili kaj takega, za kar so se odločili, da ne bodo (Sekcija za Downov sindrom: Življenje z DS, 2011).

Zbrani opisi so bili iztočnice za kasnejše raziskave fizioloških značilnosti Downovega sindroma med katere spadajo značilne poteze obraza, redki lasje, opičja brazda, zadebeljen in izplazen jezik, hipotonične mišice, hiperfleksibilni sklepi, dihalne ovire, slabši sluh, pogosta prevelika teža, napake na srcu, počasnejša hitrost odzivanja in pa hormonalni, encimatski in imunogeni defekti, značilno je tudi hitro staranje v kasnejšem obdobju. Tipične skupne fizične značilnosti prepoznamo že ob rojstvu, bo pa vsaka oseba z Downovim sindromom imela le nekaj pripisanih skupnih značilnosti, saj ima vsak posameznik edinstven videz, osebnost in sposobnosti.

2.1.3 Motnje avtističnega spektra

Avtizem je vseživljenjska kompleksna pervazivna [nevrolško](#) – biološka motnja, ki se pojavi najkasneje do tridesetega meseca otrokovega življenja. Od vseh razvojnih motenj je verjetno najhujša, saj se ne vidi in jo težko razumemo. Ker se izraža skozi več simptomov govorimo o avtizmu kot o »spektru motenj«. Kaže se predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju komunikacije in socialnih odnosov. Stopnje in intenzivnosti motnje se pri vsakem posamezniku izražajo drugače in se razprostirajo od lažjih do težjih [oblik](#).

Motnje avtističnega spektra obsegajo skupino petih [motenj](#). To so [klasični avtizem](#) (Kannerjev avtizem), [Aspergerjev sindrom](#), [nespecifična pervazivna razvojna motnja](#), [Rettov sindrom](#) in [otroška dezintegrativna motnja](#).

Termin avtizem je za opis posebnega vedenja pri [otrocih](#) prvi uporabil otroški psihiater [Leo Kanner](#) leta [1943](#). Neodvisno od Kannerja je leta [1944](#) [pediater Hans Asperger](#) z besedo avtizem opisal bolj inteligentne in funkcionalne [otroke](#)

Natančnega vzroka za pojav avtizma ne poznamo, vendar raziskave kažejo, da lahko kombinacije genetskih in okoljskih pred, med in poporodnih faktorjev povzročijo večjo ranljivost centralnega živčnega sistema pri otrocih, ki razvijejo psihosomatske znake. Avtizma ne more povzročiti vzgoja ali socialne okoliščine (Novljan, 2006).

Svetovne raziskave kažejo, da ima eno izmed motenj avtističnega spektra en odstotek ljudi vseh narodnosti ter iz vseh kulturnih, verskih in socialnih okolij. Prevalenca navaja dva do pet otrok z motnjami avtističnega spektra na tisoč živorojenih otrok in štirikrat pogostejše pojavljanje pri dečkih (Novljan, 2006).

Osebe z avtizmom imajo težave na treh glavnih področjih, ki so opredeljene kot težave s socialno komunikacijo, težave s socialno interakcijo in težave na področju fleksibilnosti mišljenja.

Težave s socialno komunikacijo se odražajo tako na področju verbalne kot neverbalne komunikacije. Največkrat težko uporabljajo in razumejo obrazno mimiko in intonacijo glasu, šale in sarkazem, fraze in izreke. Mnogi med njimi dobesedno razumevajo govor, nekateri ne govorijo ali imajo omejen govor, večinoma pa razumejo govor, vendar za komunikacijo raje uporabljajo znakovni jezik ali vizualne

simbole. Spet drugi imajo dobro razvite jezikovne veščine in slabo razumejo veščine sodelovanja v pogovoru (eholalijske ali neprestan govor o določeni temi).

Težave s socialno interakcijo se kažejo v težavnem s prepoznavanju ali razumevanju čustev in občutij drugih ljudi ter izražanju njihovih lastnih občutij, čustev in potreb. Osebe z avtizmom se težje vklopijo v družbo, ker ne razumejo nenapisanih družbenih pravil, stojijo v tujem osebni prostoru ali načnejo neprimerno temo za pogovor, raje preživljajo čas sami, ne iščejo potrditve ali tolažbe drugih ljudi.

Težave na področju fleksibilnosti mišljenja osebam z avtizmom onemogoča razumevanje, tolmačenje in predvidevanje misli, občutkov in vedenja drugih ljudi, osmišljanje stvari in dogodkov. Prav tako imajo težave z razumevanjem koncepta nevarnosti, sprememb in načrtovanjem prihodnjih dejanj, soočanjem z novo ali neznano situacijo.

Druge značilnosti, povezane z avtizmom so:

- odvisnost od rutine jim narekuje ustaljeno dnevno rutino, pravila in pripravljenost na spremembe;
- senzorna preobčutljivost ali hipo senzibilnost na dražljaje enega ali več čutil - vid, zvok, vonj, okus in dotik pogosto povzroča težave s čutnim zaznavanjem in zavedanjem lastnega telesa (s propriocepcijo) in zato se težje premikajo po prostoru ali opravljajo naloge fine motorike;
- posebni interesi lahko zaznamujejo posameznika z avtizmom že v mladosti, če jih razvije (risanje, glasba, računalniki, vlaki, dinosavri ...);
- učne težave vplivajo na vse vidike njihovega življenja, od učenja v šoli do učenja osnovnih veščin srbi zase;
- pridružena stanja so lahko motnja pozornosti in hiperaktivnost, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, motnja v duševnem razvoju ipd..

Starši otrok z avtizmom pogostokrat povedo, da drugi ljudje preprosto mislijo, da je njihov otrok poreden in nevzgojen, medtem, ko se odrasli ljudje z avtizmom zdijo okolici največkrat »čudni«.

Novljanova (2006) navaja naslednje razlike v funkcioniranju med avtisti z motnjo v duševnem razvoju in otroci z motnjo v duševnem razvoju po posameznih področjih:

	Avtisti z motnjami v duševnem razvoju	Otroci z motnjami v duševnem razvoju
Komunikacija	• Majhna komunikativna intencija; • reakcija izogibanja, če se jim hoče kdo približati; • močnejše izraženo zaostajanje v govornem razvoju; • znižano razumevanje govora glede na splošno stopnjo inteligentnosti; • neverbalne komunikacije skoraj ni.	• Obstaja interes za komunikacijo; • neverbalna komunikacija nadomešča verbalno, če se ta počasneje razvija.
Socialno vedenje	• Redko spontano iščejo stike z drugimi (izogibanje); • izostanek imitativnega vedenja; • izrazito abnormalne oblike vedenja v medosebnem odnosu in socialnih stikih z odraslimi.	• Iščejo stik in sprejemajo približevanje drugih; • pogosto imitativno vedenje.
Igra	• Prevladujejo preproste aktivnosti repetitivnega značaja; • pogosta navezanost na nenavadne objekte; • izostanek simbolične igre; • nimajo lastnih vzgibov ali težnje po igri.	• Bolj kompleksne aktivnosti v otrokovi igri; • obstaja določena simbolična igra.
Nezaželjene oblike vedenja	• Pogosto prisotne vedenjske težave, ki jih ne izzove okolje in se ne nanašajo na okolje (avtoagresivnost, izbruhi besa brez razloga ...).	• Zmerne motnje v vedenju do okolice (če se sploh pojavijo – konfliktne situacije z drugimi otroki).
Downov sindrom	• Redko prisoten.	• Pogosto prisoten.
Proгноza	• Slaba.	• Boljša.

Medtem, ko so nekateri ljudje z avtizmom sposobni živeti relativno "vsakdanje" življenje, potrebujejo drugi celo življenje strokovno pomoč. Zgodnja diagnoza lahko pomaga, da dobijo ustrezno obravnavo in pomoč.

2.1.4 Kromosomska subtelomerna delecija

Kromosomske napake naj bi bile vzrok za motnje v duševnem razvoju pri vsaj tretjini do polovici primerov, lahko so tudi eden od vzrokov za idiopatsko motnjo v duševnem razvoju. Preureditve na določenih predelih kromosomov, to je na telomerah, ki so, skupaj s subtelomernimi regijami, terminalne kromosomske regije s specifično strukturo in funkcijo. Spremembe, ki jih vključujejo (delecije, amplifikacije, translokacije), imajo lahko poseben pomen za fenotipsko sliko pri bolniku in pri pojasnjevanju idiopatske motnje v duševnem razvoju. Do danes je sicer znanih že nekaj t. i. mikrolepcijskih sindromov, za katere je poleg drugih fenotipskih znakov značilna še motnja v duševnem razvoju. Gre za večje delecije, ki so pogosto vidne že s klasično citogenetsko analizo terminalnih kromosomskih regij; 4p- (Wolf-Hirschorn), 5p- (Cri du chat), 13q-, 17p- in 18p- sindrom. S ciljanim preiskovanjem subtelomernih regij so nekatere pogostejše opažene spremembe že povezali s tipičnim fenotipom; del (1p36.3) in del (22q ter). Za večino drugih subtelomernih preureditev pa so fenotipi neznani oziroma so manj karakteristični, zato sta njihovo odkrivanje in natančen opis zelo pomembna. Spremljanje manjših kromosomskih sprememb, kot so t. i. submikroskopske spremembe omogoča metoda fluorescenčne hibridizacije "in situ" (FISH).

Prva študija, ki je začela s preučevanjem subtelomernih kromosomskih regij, je nakazala, da se napake na njih pojavljajo pri šestih odstotkih bolnikov s težjo ideopatsko motnjo v duševnem razvoju. Pozneje so našli subtelomerne preureditve pri 7,4% bolnikov s težjo obliko in pri polovici odstotka bolnikov z lažjo obliko ideopatske motnje v duševnem razvoju. Na osnovi teh rezultatov lahko subtelomerne kromosomske preureditve uvrstimo med kromosomske nepravilnosti, ki so vzrok za motnje v duševnem razvoju (na prvem mestu je Downov sindrom), na drugo mesto.

2.2 Vloga svetovalnega delavca pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami

Delo specialnega pedagoga v procesu vzgoje in izobraževanja obsega svetovanje, določitev specialno pedagoških postopkov, pomoč učencu, spremljanje otrokovega napredka ter morebitno posredovanje v primeru spremembe šolanja učenca.

Na področju svetovanja specialni pedagog svetuje staršem, učiteljem in vodstvu šole. Ravnatelja obvešča o potrebnih učnih pripomočkih za uspešnejše delo ter oblikuje urnik in načrt svojega dela, staršem pa svetuje kako naj delajo z otrokom doma v obliki obiskov na domu, skupinskega dela (zbere starše otrok s podobnimi težavami) in v času roditeljskih sestankov oziroma govorilnih ur, ko jim posreduje informacije o funkcioniranju njihovih otrok in jim poda konkreten nasvet za učinkovitejše domače delo. Starši timsko sodelujejo tako s specialnimi pedagogi kot tudi z učitelji svojega otroka. Z učitelji specialni pedagog vzpostavi vez in vzdržuje kulturno komunikacijo. Na njihovo delo lahko učinkovito vpliva z informacijami o aktualni literaturi in novostih, jih seznaja s postopki del, priporočljivo je tudi, da učiteljem pomaga pri pouku.

V okviru določanja specialno pedagoških postopkov specialni pedagog izbere otroke, ki so potrebni pomoči in izdela načrt dela.

Vsakega posameznega učenca se obravnava timsko, kar pomeni, da specialni pedagog opazuje otroka ter se o njegovih sposobnostih pogovori s starši in učitelji, jim razloži koristi individualne učne pomoči ter izdela plan dela.

Pomoč učencu naj poteka vzporedno s poukom za manj obremenitev. V času pouka specialni pedagog otroku na začetku nudi individualno pomoč in kasneje oblikuje mešane skupine. Za manjše skupine učencev lahko uredi kotičke za paralelno delo v razredu. Izven pouka v prostem času učencem pomaga izbrati izbirne predmete ali interesne dejavnosti glede na njihove zmogljivosti.

Pomembno defektološko področje dela pa je tudi spremljanje otrokovega napredka, ki je rezultat timskega delovanja.

Najprej specialni pedagog zbere podatke o otroku tako, da opazuje njegovo vedenje, prouči diagnozo in jo po potrebi opisno razloži staršem in učiteljem, nato ovrednoti pridobljene podatke in zbere podatke o morebitnih obravnavah otroka pri drugih strokovnjakih in se z njimi pogovori. Zbrane podatke analizira.

Specialni pedagog se trudi, da vsakega učenca gleda celovito in mu individualno omogoči najučinkovitejše prilagoditve, med katere štejemo prilagoditve časa, prostora, komunikacije, preverjanja znanja in ocenjevanja, metodično – didaktične prilagoditve, kar usklajuje s starši in učitelji. Pri delu s starši je poleg vzporednega sodelovanja v času obravnav pomembno tudi stalno poročanje o otrokovem napredku. Staršem opisno razloži otrokova močna področja in tudi najmanjše korake v otrokovem napredovanju saj jih starši pogosto ne vidijo, hkrati pa jih informacije o otrokovem napredku motivirajo za delo doma.

Kot svetovalna delavka sem dobra poslušalka, otoka opazujem v različnih situacijah ter upoštevam faktorje uspešnega učenja (psihološki faktorji, faktor družine in faktorje zunanje in notranje motivacije). Seznaniti se moram z vsemi značilnostmi vsakega učenca, ki je v individualni obravnavi, tudi s socialno prilagojenostjo in vedenjskimi odkloni. Poiskati moram tudi dodatne informacije o otrocih in sicer tako, da pregledam izdelke in sodelujem z vsemi strokovnjaki, ki otroka obravnavajo. Z učiteljem in vzgojiteljem se usmerimo k dosegljivim in kratkoročnim ciljem in omogočim jim vpogled v svoje individualno delo ter predstavim in ponudim v uporabo primerne ali učinkovite učne pripomočke, kot je recimo lutka.

Na podlagi vseh pridobljenih informacij in timskega sodelovanja lahko svetovalna služba uspešno načrtuje, izvaja in vrednoti delo s posameznim učencem. Če otrok ne uspeva tako, kot je pričakovati, predlagam ponovno vrednotenje njegovih dosežkov in ne prevzemam popolne odgovornosti za program dela z otrokom s posebnimi potrebami.

3. KULTURNO – UMETNOSTNA VZGOJA IN LUTKA

Kultura zajema skupek dosežkov in vrednot, ki so rezultat človekovega delovanja, mišljenja in ustvarjanja.

Kulturna in umetnostna vzgoja postajata v tem stoletju pomembni temi v evropskih in svetovnih krogih na področju izobraževanja in kulture. V Sloveniji pomen kulturne vzgoje poudarja Nacionalni program za kulturo 2008 - 2011, kar kaže skrb za sistematično kulturno vzgojo, ki je vključena v celoten vzgojno-izobraževalni proces.

Na UNESCO-vi prvi svetovni konferenci o umetnostni vzgoji (marec 2006) je nastal pomemben dokument, Smernice za kulturno - umetnostno vzgojo, ki pojasnjujejo in ozaveščajo njeno vlogo pri izboljšanju kakovosti izobraževanja in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti ter poudarjajo pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja.

Seznam področij v skladu s cilji kulturno – umetnostne vzgoje vključuje in povezuje:

- bralno kulturo,
- film in avdiovizualno kulturo,
- glasbeno umetnost,
- intermedijske umetnosti,
- kulturno dediščino in tehniško kulturo,
- likovno umetnost in
- uprizoritvene umetnosti (gledališče, lutke, sodobni ples ...).

Bistvo sodobne kulturno – umetnostne vzgoje je njena kroskurikularnost – vpeta je v vsa področja dejavnosti, učne predmete in druge šolske dejavnosti. Prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika in vseživljenjskemu učenju, otroci pa bodo razvijali domišljijo, ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost in tolerantnost. Razvijanje teh veščin in zmožnosti omogoča posamezniku osebno rast.

Cilji kulturno – umetnostne vzgoje se z medpredmetnimi povezavami in dejavnostmi uresničujejo v celotnem vzgojno – izobraževalnem procesu v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

3.1 Lutka v vzgoji in izobraževanju

»Sistematična uporaba lutke na različnih področjih vzgojno-izobraževalnega dela ustvarja pogoje za kreativno izražanje otroka, spodbuja ga k samostojnosti, spontani gledališki igri, kar vpliva na razvoj besedne kreativnosti, na čustveni in socialni razvoj. Ne gre zanemariti dejstva, da se otrok poleg bogatenja besednega zaklada v igri z lutko lahko uči razumeti simbolno vrednost znakov in spoznava jezik neverbalne komunikacije« (Korošec in Majaron, 2002, str. 53).

- IZRAZNOST LUTKE

Lutkovna umetnost izvira že iz davnih ritualov, vsi obredi pa predstavljajo nekakšno komunikacijo med ljudmi in energijo, ki jo ob tem čutimo. Ta komunikacija je izražena s stiliziranimi gibi, glasom in vizualno pojavnostjo. Lutka nima splošnega karakterja, splošne hoje in splošne geste. Spreminja značaj ko ustreza določeni situaciji (Trefalt, 1993, str. 41). S tem, ko lutkar verjame v čarobno preobrazbo predmetov, le-ti postanejo nova bitja, osebkki – metafore.

Prav tako tudi učitelj verjame v moč lutke, ki mu je v pomoč pri posredovanju vzgojno – izobraževalnih vsebin in tako preko lutke motivira otroke. Otroci namreč velikokrat bolj zaupajo lutki kot učitelju. Z lutko se poistovetijo, ne predstavlja jim avtoritete, zaupajo ji težave in strahove in se obenem z njo igrajo (Borota idr., 2006, str. 107-108).

Najpomembnejše izražanje lutke je v njeni neverbalni komunikaciji, torej gesti. Simbolna gesta predstavlja simbolno okrajšavo neke misli ali naloge, na primer gesta pokornosti, prošnje, grozilnosti ali gesta pozdrava. Psihološka gesta izraža duševno stanje osebe (jezo, utrujenost, žalost, veselje ...), poudarjena gesta pa podčrta določene misli, izražene z besedo (Trefalt, 1993, str. 40).

3.2 Pomen igre z lutko

Igra je spontana, ustvarjalna aktivnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja in ne le v otroštvu (Batistič Zorec in sod., 1996, str. 12).

Psihološke teorije opredeljujejo bistvo igre v dominantnosti sredstev nad ciljem, v zmanjšanjem tveganja pred neuspehom, v začasni odsotnosti frustracije pri igralcu, v nudenju svobode in v prostovoljni udeležbi (Horvat in Magajna, 1989, str. 87-88).

Igra je podrejena določeni stopnji posameznikovega telesnega in mentalnega razvoja. Igralna aktivnost se razvija od zelo preprostih k vse bolj zapletenim oblikam. Za vsako obdobje so značilne specifične oblike igre in dominantnost določene aktivnosti. Najenostavnejša oblika igre je *funkcijska igra*, ki se začne v obdobju dojenčka in vključuje ponavljajoče se mišične gibe. Drugo stopnjo spoznavne kompleksnosti lahko vidimo pri malčkih pri *konstrukcijski igri*, pri kateri uporabljajo predmete in materiale, da nekaj naredijo. Tretja stopnja je igra pretvarjanja ali *simbolna igra*, dramska ali domišljajska igra. Ima simbolno funkcijo in se začne večinoma v drugi polovici drugega leta, zanimanje zanjo pa se zmanjša s preходом v *formalno igro s pravili*. Četrta spoznavna stopnja igre se začne v šolskem obdobju.

Simbolna igra je bolj spontana in neformalna, z razvojem pa postaja vse bolj formalna (Horvat in Magajna, 1989, str. 89-90). Povezana je s kognitivnim razvojem, saj ta pogojuje njen pojav.

»... V simbolni igri se odraža preplet kognitivnih, sociokognitivnih, socialnih, jezikovnih, kulturoloških pogledov na otrokov razvoj, ki zahteva poznavanje določenih sposobnosti in spretnosti, ki definirajo razvojno stopnjo simbolne igre. Gre za pretvarjanja, odmik od realnega k predstavnemu, fleksibilnost v mišljenju, jezikovni obrat ...« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001, str. 53).

Najvišja oblika simbolne igre je igra vlog, v kateri se otrok pretvarja, da je nekdo drug. Za obvladovanje te vrste igre mora otrok biti zmožen dveh vrst kognitivnih operacij.

Reverzibilnost ali zavedanje, da se lahko kadarkoli vrne v realnost in zavedanje, da je v igri še vedno on sam in hkrati oseba katere vlogo igra, kar imenujemo

decentracija. Otrok mora v svoji igri ohraniti namišljene identitete igrač, lutk, čeprav le-te ne ustrezajo realnim podobam (Kroflič idr., 2001, str. 47).

Pri igri z lutko gre za simbolno igro, v kateri otrok reprezentira neko dejanje, predmet, osebo ali pojav iz stvarnega ali domišljjskega sveta.

Arzenškova (2009) navaja, da je igra z lutko pomembna, ker:

- vpliva na kognitivni, socialni, čustveni ter fizični razvoj individualnosti;
- spodbuja različne aspekte otrokovega izražanja (likovno, jezikovno, gibalno, glasbeno, dramsko);
- otrok v njej oponaša situacije v družbi in družini;
- se otrok identificira z različnimi karakterji;
- otrok v njej preizkuša življenjske situacije;
- veliko prispeva k otrokovi psihični razbremenitvi;
- lutke otroku predstavljajo duplikat živih bitij, s katerimi manipulira, kakor sam želi;
- se v njej izraža otrokova emocionalnost;
- gradi socialne vezi;
- vpliva na razvoj pozitivnih potez osebnosti ter pozitivnega samospoštovanja;
- otroci intenzivno doživljajo radosti nad lastno in tujo ustvarjalnostjo;
- je pomemben tudi vpliv otroka na otroka;
- se otroci osvobajajo egocentričnosti;
- otrok skozi lutko izraža svoje intimno doživljanje sveta;
- skozi lutko rešuje konflikt;
- otrok lažje vzpostavi kontakt z lutko kot z odraslim;
- lutka igra vlogo posrednika med otrokom in okoljem;
- vzpodbuja jezikovni razvoj skozi izražanje.

Lutke izzivajo domišljijo in ustvarjalnost, oboje pa je pomembno za nadaljnji razvoj.

- KOMUNIKACIJA V SIMBOLNI IGRI

»Simbolna igra je povezana tako z govornim razumevanjem kot z govornim izražanjem. Rezultati nekaterih raziskav (na primer Fein, 1975) kažejo, da raven govornega izražanja v simbolni igri ni odvisna le od simbolne zrelosti, temveč tudi od ostalih socialno – kontekstualnih spremenljivk, kot so starost, spol, velikost skupine, prijateljstvo« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001, str. 76).

»Govorno razumevanje je še posebej pomembno ob prehodu simbolne v sociodramsko igro. Tedaj pretvarjanje postane socialna aktivnost, za koordiniranje dejavnosti pa je potrebna transformacija vlog, igralnih materialov in interakcij, ki otrokom omogočajo rekonstruiranje dogodkov v igri ter njihovo povezovanje v celovite in smiselne celote.« (Fein, 1975, prav tam).

Igra postane sociodramska, če se odvija v interakciji z vsaj eno osebo.

Majaron pravi, da poteka komunikacija z lutko v dveh smereh. Najprej se odrasli z lutko naslavlja na otroka, potem pa bo tudi otrok skozi lutko, morda animacijo igrače, reagiral in poskušal izraziti svoje mnenje. Seveda je otrokova igra posledica prve, odvisna pa je od tega ali jo oba sprejmeta kot »brezoseben« način komuniciranja; taka »izmenjava mnenj« je vir nešteti možnosti otroku posredovati naše izkušnje in spoznavanje sveta in družbe. Stališče lutke bo otrok lažje sprejel, saj je lutka avtoriteta, ki si jo je izbral sam. Tako lutka postane posrednik med otrokom in okoljem.

Igra je življenjsko pomembna za otroka, pomembna pa je tudi za odrasle, ki se z otrokom ukvarjajo. Odrasli s pomočjo igre najlažje ustvarjajo kontakte in čustvene relacije z otrokom, z opazovanjem otroka pri igri pa spoznajo njegove razvojne značilnosti (sposobnosti in spretnosti), osebne lastnosti in zaostanke. Govorimo lahko o diagnostični vrednosti igre (Toličič in Smiljanić Čolanović, 1977).

II. EMPIRIČNI DEL

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Vsak specialni pedagog ima pri delu z otroki s posebnimi potrebami svoj stil poučevanja in pri svojem delu uporablja različne metode in didaktične pripomočke. Kljub veliki izbiri alternativnih oblik dela se še vedno večina učiteljev odloča za tradicionalni, frontalni način poučevanja, ki je hitrejši in zahteva manj dodatnega dela in npora pri pripravi in izvedbi učne ure. Učenci z motnjo v duševnem razvoju pa se učijo na svoj način, zato je zanje nujno vpeljevanje takšnih metod, ki aktivirajo več možganskih centrov hkrati, vključujejo aktivacijo čustev in vplivajo na motivacijo za učenje. Uporaba lutke kot medija je pri poučevanju ena uspešnejših metod, saj omogoča raznovrstno uporabo in z njo je mogoče doseganje ciljev na mnogih (če že ne na vseh) področjih otrokovega funkcioniranja.

O'Hare (2005, str. 66) navaja cilje, ki jih omogoča igra z lutko:

- kreativno izražanje;
- izboljšanje domišljije;
- spontano besedno izražanje;
- izboljšanje govora, izgovora in projekcije glasu;
- izboljšanje grafomotorike in tekočega glasnega branja;
- pridobivanje občutka za vrednotenje zgodb;
- razvoj koordinacije in občutka za čas;
- spodbujanje otrokove samopodobe;
- spodbujanje otrokovega zaupanja vase in osebnostnega zadovoljstva;
- sproščanje strahov, agresije in frustracij na sprejemljiv način;
- razvijanje sposobnosti vzpostavljanja medsebojnih odnosov;
- pridobivanje sposobnosti reševanja problemov;
- izkoriščanje sposobnosti poslušanja;
- sposobnost konstruktivne izmenjave idej;
- opazovanje sveta z vsemi čutili in zapomnitev opazovanega, ponovna obdelava in uprizarjanje situacije z lutkami;
- vrednotenje dela;
- izboljšanje igre.

1.1 Cilji raziskave

V okviru diplomskega dela želim:

- predstaviti možnosti vključevanja lutk kot didaktičnega pripomočka pri skupinskem in individualnem delu z otroki z motnjami v duševnem razvoju;
- predstaviti možnosti uporabe lutk pri doseganju posameznih ciljev glede na individualne sposobnosti pri deklici z Downovim sindromom, pri dečku z motnjami avtističnega spektra in pri deklici s kromosomsko subtelomerno delecijo;
- predstaviti vpliv lutk na posamezna razvojna področja glede na individualne razlike pri omenjenih otrocih;
- predstaviti možnosti nadaljnje uporabe lutk za učinkovitejši individualni napredek pri posameznem otroku.

1.2 Raziskovalna vprašanja

H1: Lutko je mogoče uspešno vključiti tako v skupinsko delo kot tudi v individualne obravnave otrok s posebnimi potrebami.

H2: Uporaba lutk bo pri delu z deklico z Downovim sindromom pomembno pozitivno vplivala na njeno vedenje, kar bo pripomoglo k uspešnejšemu doseganju določenih individualiziranih ciljev.

H3: Uporaba lutk bo pri delu z dečkom z motnjami avtističnega spektra pomembno vplivala na zmanjšanje motečih vedenj, njegova pozornost se bo povečala in posledično bo uspešneje dosegal individualno določene cilje.

H4: Uporaba lutk bo pri delu z deklico s kromosomsko subtelomerno delecijo pomembno vplivala na njeno vztrajnost in željo dokončati določeno aktivnost.

1.3 Metode dela

Vzorec

V raziskavo bodo vključeni trije otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja prve stopnje na Osnovni šoli Roje v Domžalah. Vzorec bo obravnavan večinoma individualno, deloma pa tudi skupinsko.

Postopek

Starši bodo prejeli pisno obvestilo o namenu zbiranja podatkov s prošnjo, da dovolijo vključenost njihovega otroka v raziskavo.

S pomočjo razgovora z razredniki bodo zbrani splošni podatki o funkcioniranju posameznega otroka in o razredni klimi. Ti podatki bodo nadgrajeni s pridobivanjem informacij o otrokovem razvoju iz njegove osebne mape in preko razgovorov s starši in drugimi učitelji, ki otroka obravnavajo. Nato bodo izpostavljeni posamezni cilji, ki bodo realizirani preko različnih dejavnosti z lutko. Vsebinsko bodo dejavnosti povezane z zaznavnim področjem, motoričnim področjem, čustvenim področjem, socialnim področjem in komunikacijo. Načrtovane dejavnosti bodo izvajane v času pouka in sicer pri individualnih obravnavah. Lutke bom uporabljala pri individualnih obravnavah v časovnem obdobju štirih mesecev.

Obdelava podatkov/statistične metode

Za obdelavo študije primera bom uporabila kvalitativno obdelavo podatkov. Dogodke, zgodbe, zanimivosti, materialne in vse aktivnosti bom beležila načrtno in priložnostno (kronološki/sprotni zapis in fotoaparati). Zbrano delovno gradivo in dokumentacijo bom dnevno analizirala, da bom lažje načrtovala nove aktivnosti in otroke uspešneje motivirala. Zapisi in evalvacije si bodo sledili v kronološkem zaporedju, kot se bodo dejansko odvijali opazovani procesi pri posameznem otroku oziroma v skupini.

Pridobljeni podatki bodo obdelani in interpretirani z deskriptivno analizo.

1.4 Opis populacije in načrtovanje individualiziranih ciljev

1.4.1 Deklica z Downovim sindromom

J. je osemletna deklica, pri kateri je bila ugotovljena trisomija 21 (Downov sindrom) in zmerna motnja v duševnem razvoju. V obdobju malčka je prejela medikamentozno terapijo zaradi operacij na srcu in težav z dihanjem. Ugotovljene so bile tudi težave z vidom, tudi sedaj nosi očala. Deklica je bila do leta 2009 vključena v razvojni vrtec in obiskovala je logopedске obravnave in fizioterapijo. Ker je napredovala na vseh področjih funkcioniranja (kognitivnem, čustvenem, ...), je bila istega leta vključena v prvo stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki ga trenutno tudi obiskuje.

1.4.1.1 Načrtovanje dela z deklico z Downovim sindromom

Na motoričnem področju je deklica zelo gibčna, vendar ima težave pri upoštevanju pravil in velikokrat namenoma presliži navodila in dela po svoje. Ker je področje glasbe in plesa pri deklici zelo priljubljeno, bo cilje s področja gibanja usvajala preko glasbeno – gibalnih dejavnosti, ki jih bo izvajala lutka ob bansu oziroma ob pesmici.

Cilji za področje gibanja:

- Ponovi gibalno vajo za lutko, ki jo animira učitelj.
- Ploska po ritmu kot lutka.

Pri finomotoričnih opravilih ima dober pincetni prijem, potrebuje pa pomoč pri sestavljanjankah (več kot šest), pri privijanju/ odvijanju (lepilo), pri striženju (utrjevanje prijema), pri barvanju v omejenem prostoru (ne upošteva). Na področju grafomotorike deklica trenutno sledi krivuljam od pike do pike in uri pisanje svojega imena. Lutka jo bo motivirala in usmerjala pri urjenju pisanja in barvanja.

Cilji za področje grafomotorike:

- Uri pisanje svojega imena na predlogi, pokaže začetek in pove kaj je napisano.
- Barva v omejenem prostoru.

Na področju zaznavanja ima dobro razvito vidno-slušno, vidno-tipno in tipno-slušno integracijo, loči barve, dobro prepozna predmete, išče pare oziroma sortira po treh kriterijih in posnema enostavno oglašanje živali.

Dekličina pozornost in koncentracija ter motiviranost so odvisne od njenega razpoloženja, kar tudi vpliva na njeno uspešnost. Na področju vedenja lahko pri deklici izpostavljam pogosto neupoštevanje navodil in nemotiviranost za delo. Zaradi trme gleda v tla in ne k ponujenemu didaktičnemu materialu.

Orientacija na telesu (ne lokalizira delov telesa), v prostoru (zgoraj in spodaj), v času (zjutraj in zvečer, danes in včeraj) in v velikostnih odnosih (več in manj, velik in majhen) ni usvojena. Je desnoročna, občasno uporablja tudi levo roko. Deklico bodo lutke motivirale, da bo z njihovo pomočjo usvojila telesno shemo.

Cilji za področje orientacije:

- Lokalizira dele telesa in obraza na drugem in na sebi.

J. se veliko pogovarja z igračami in občasno ponavlja stavke odraslih, vendar je njena artikulacija slaba. Razume enostavna navodila in jih izvede, na vprašanja ustrezno odgovarja ali jih ponovi. Kadar želi kaj doseči, smiselno uporabi besede ali kratke stavke.

Deklica uporablja vljudnostne izraze le ob spodbudi učitelja, čeprav pozna pomen besed, kot so hvala, prosim, dober dan in adijo. Potrebno je urjenje za samoiniciativno izvajanje, pri čemer bo lutka tista, ki jo bo pri tem spodbujala.

Cilji za področje splošne poučenosti:

- Samoiniciativno uporablja vljudnostne izraze (hvala, prosim, dober dan, adijo).
- Širi besedni zaklad s ponavljanjem besed in kazanjem na podan pojem.
- Utrjuje osnovne barve s kazanjem in primerjavo (rumena kot sonce, modra kot morje, zelena kot trava, rdeča kot jagoda).

V šoli je zelo priljubljena in dojemljiva, vendar so vsa področja funkcioniranja močno pod vplivom njenega značaja. V razredu težko sprejme nadvlado nekoga drugega in je sprva do vseh zahtev odklonilna. Bolj dostopna je individualno.

V svojo igro vključuje tudi druge učence, jim hkrati ukazuje in postane tudi agresivna. Med motečimi vedenji se pri deklici pojavlja tudi loputanje z vrati, vsakič ko jih zapre,

ne glede na prostor v katerega vstopa ali izstopa. Lutka bo deklico opominjala in ji posredovala ustrezno vedenje.

Cilji za področje vedenja:

- Manj pogosto loputa z vrati;
- Sošolke in sošolce na pobudo povabi k igri.

Dekličina močna področja in interesi zajemajo spretnost pri opravljanju osnovnih delovnih navad (oblačenje, obuvanje ipd.) in pripravljenost za delo, predvsem individualno, saj je takrat veliko bolj zbrana in voljna za delo, v razredu pa se več ukvarja z ostalimi učenci kot s svojo nalogo.

1.4.2 Deček z motnjami avtističnega spektra

S. je desetletni deček, pri katerem je bila ugotovljena težja motnja v duševnem razvoju in stanje dolgotrajno bolnega otroka. V šolskem letu 2008/2009 je bil vključen v posebni program vzgoje in izobraževanja. Razvojne cilje je dosegal po vzgojno-izobraževalnih področjih, bil je vključen tudi v logopedsko obravnavo in fizioterapijo. Že pred časom so se pričele pojavljati posebnosti v vedenju (glasno upiranje) pri vsaki spremembi, pri izvajanju opravil pa je potreboval več premorov. Trenutno S. tretje leto obiskuje prvo stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

1.4.2.1 Načrtovanje dela z dečkom z motnjami avtističnega spektra

Na motoričnem področju ima deček specifičen način hoje. Delno je usvojil ponavljanje gibalnih vaj za učiteljem. Ker ima zelo rad pesmice, bo cilje s področja gibanja usvajal in utrjeval preko glasbeno–gibalnih dejavnosti oziroma bansov, ki jih bo izvajala lutka.

Cilji za področje gibanja:

- Ponovi gibalno vajo za lutko, ki jo animira učitelj.
- Ploska po ritmu kot lutka.

Pri finomotoričnih opravilih deček še ni usvojil pincetnega prijema in uči se pravilnega striženja. Na področju grafomotorike deček sledi krivuljam od pike do pike (2 piki),

vendar še ne povleče ravne črte. Učencu bo lutka korigirala prijem škarij in ga motivirala za delo.

Cilji za področje fine motorike:

- Pravilno uporablja škarje – reže trakove na koščke.

Pozornost in koncentracija sta kratkotrajni, večinoma gleda v tla ali v mizo. Redko vzpostavi očesni kontakt, le občasno se s pogledom odzove na svoje ime, kadar je to izgovorjeno zelo glasno. Lutke bodo privabile učenčevo pozornost in očesni kontakt.

Cilj za področje pozornosti:

- Odzove se na svoje ime in nekaj časa usmeri pogled.

Na področju zaznavanja ima deček dobro razvito vidno-slušno integracijo, vendar slabo razume navodila. Težave ima na področju taktilnosti, kar je značilen pojav pri motnjah avtističnega spektra. Deček se izogiba lepljivih struktur materialov, ob tem se na obrazu pojavijo grimase in odklonilno vedenje, deček vstane in ne želi nadaljevati z dejavnostjo, včasih se pojavi tudi vpitje. Učenca bodo lutke motivirale, da bo sledil navodilom in preizkusil različne teksture materialov.

Cilji za področje zaznavanja:

- Dotika se materialov različnih tekstur in oblik.
- Maže z različnimi likovnimi materiali (dotik z dlanjo).

Pri dečku so očitne težave z orientacijo v prostoru in na ploskvi. Usvojil je orientacijo na telesu, prostorska, časovna in orientacija v velikostnih odnosih (več in manj, velik in majhen) še ni usvojena. Je desnoročen.

Na področju splošne poučenosti ima deček skromen besedni zaklad. Oglašja se tiho z zlogi in posnema oglašanje nekaterih živali. Ponovi zadnji zlog v besedah ali jih maliči. Ker določenih glasov v govoru ne uporablja, se ga spodbuja k ponavljanju in kazanju na verbalno podan pojem. Navajati ga je potrebno na uporabo vljudnostnih izrazov v provociranih situacijah, kar bo uril s pomočjo lutk.

Cilji za področje splošne poučenosti:

- Širi besedni zaklad s ponavljanjem besed in pokaže verbalno podan pojem (na pobudo prepozna, pokaže in poimenuje).

- Utrjuje osnovne barve s kazanjem in poimenovanjem (rumena, modra, zelena, rdeča).
- Na pobudo uporabi vljudnostni izraz (hvala, dober dan, adijo).

Pri higienskih, prehranjevalnih in delovnih navadah potrebuje vzpodbude na vsaki stopnji, da jih izvede do konca. Dečkova motiviranost je močno podvržena njegovemu razpoloženju. Bolj dostopen je individualno.

Najbolj bi pri dečku izpostavila področje vedenja. Samoiniciativno izrazi svoje želje tako, da vodi učiteljevo roko do zelenega predmeta. Zaradi slabe pozornosti in koncentracije ter slabega razumevanja se deček razburi pri vsaki menjavi prostora (pouk, individualna obravnava, telovadnica, sprehod, jedilnica, podaljšano bivanje). Pogosto se razburi tudi pri novih dejavnostih (pesem, ples, delo za mizami) ali pri dejavnosti, ki mu ni všeč. Začne se tresti, se fizično upira in ponavlja »ne« nato pa glasno vpije, kar tudi potencira. Dognala sem tudi vzrok opisanega vedenja, ko je S. najljubša igrača, miš Minka, pokazala tri slike z dejavnostmi v okviru individualne obravnave. Po vsaki izmed treh zaključenih dejavnosti je Minka odstranila eno izmed slik. Na koncu je ostala le še slika z razredom in deček je vstal ter brez upiranja odšel proti vratom in v razred odnesel miš Minko.

Predvidevam, da bo telesna lutka s sličicami otroku pomagala, da se bo lažje orientiral po dejavnostih v šoli in tako lažje sprejemal spremembe.

Cilj za področje vedenja:

- Manj pogosto vpije v šoli.

Deček se dobro počuti v strukturiranem okolju, kjer se od njega ne zahteva preveč. Sam se zamoti z igračami, z vrstniki ne komunicira veliko, raje se zaigra sam in ne mara, da se drugi vključujejo v njegovo igro. Lutke bodo pritegnile učenčevo zainteresiranost za sodelovanje v dejavnostih.

Cilj na področju socializacije:

- Na pobudo se pridruži igri.

Dečkovo močno področje je interes za delo z računalnikom, kjer se tudi motivacija zelo poveča.

1.4.3 Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo

K. je sedemletna deklica, pri kateri je bila ugotovljena kromosomopatija – subtelomerna delecija področja 3p in zmerna motnja v duševnem razvoju.

Deklica je obiskovala redni vrtec, v katerem je bila deležna dodatne strokovne pomoči in bila v logopedski obravnavi. Že zgodaj je začela kazati znake upočasnjene duševnega in gibalnega razvoja, motnje v govorno-jezikovni komunikaciji in motnje vida, zato je bila leta 2009 vključena v prvo stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki ga tudi trenutno obiskuje.

1.4.3.1 Načrtovanje dela z deklico s kromosomsko subtelomerno delecijo

Na motoričnem področju je pri deklici opažena hoja po petah. Ima težave pri ponavljanju enostavnih vaj za učiteljem in pogosto teče po svoje po telovadnici. Lutka bo K. motivirala za ponavljanje vaj ob glasbeno – gibalni dejavnosti in bansonu.

Cilji za področje gibanja:

- Ponovi gibalno vajo za lutko, ki jo animira učitelj.

Pri finomotoričnih opravilih ima dober pincetni prijem, sestavljanje se loti s poizkušanjem. Pomoč potrebuje pri privijanju/ odvijanju (lepilo), pri striženju (stranski prijem), pri barvanju v omejenem prostoru (ne upošteva, vlečenju črte od pike do pike in vstavljanju lesenih teles. Ker deklica potrebuje spodbude za izvedbo dejavnosti do konca bom uporabila lutko.

Cilji za področje fine motorike:

- Barva v omejeni ploskvi.
- Pravilno uporablja škarje – reže trakove na koščke.
- Povleče ravno črto od pike do pike z debelimi barvicami (2 piki v različnih razdaljah).

Na področju zaznavanja dobro prepozna predmete, s pomočjo išče pare, loči barve med seboj a jih ne poimenuje. Prepoznava različne zvoke in enostavne tudi posnema (oglašanje živali). Ugotavljanje senzorične integracije je oteženo zaradi slabega razumevanja navodil. Lutka bo večkrat povedala pojem za barvo, deklica pa bo barvo pokazala in morda ponovila pojem.

Cilj za področje zaznavanja:

- Prepozna in pokaže osnovne barve (rumena, modra, rdeča, črna).

Dekličina pozornost in koncentracija sta kratkotrajni, motiviranost pa nihajoča. Učno snov posluša, kmalu pa ji postane dolgčas in odide. Pri individualnih zaposlitvah je bolj vztrajna. Šolska znanja in spretnosti usvaja počasi.

Orientacija na sebi je pri deklici ustrezna (lokalizira dele telesa), v prostoru (zgoraj in spodaj), v času (zjutraj in zvečer, danes in včeraj) in v velikostnih odnosih (več in manj, velik in majhen) pa še ni usvojena. Je desničarka.

Na področju splošne poučenosti pri deklici širimo besedni zaklad in spodbujamo ponavljanje enozložnih besed in izgovarjanje besed.

Do odraslih je prijazna in na spodbudo uporablja vljudnostne izraze prosim, hvala in adijo, delno razumljivo. Potrebno je urjenje za samoiniciativno izvajanje, pri čemer bodo sodelovale lutke.

Cilji za področje splošne poučenosti:

- Samoiniciativno uporablja vljudnostne izraze (hvala, prosim, dober dan, adijo).
- Širi besedni zaklad s ponavljanjem enostavnih dvožložnih besed in pokaže verbalno podan pojem.

Na področju vedenja lahko pri deklici izpostavim, da je zelo živahna, govorno šibka, vendar glasna deklica. Občasno se smeji in vriska brez razloga, kar drugi učenci posnemajo. Ker ne prepozna nevarnosti (se ničesar in nikogar ne boji), mora biti ves čas pod nadzorom, saj lahko uide. Pozna red in način dela v razredu, pri vodenih aktivnostih in pri zahtevah postane tiha, enako reagira, kadar ji kaj ni všeč. Upošteva enostavna navodila in jih po svojih sposobnostih ustrezno izvede.

V razredu je lepo sprejeta, do sošolk in sošolcev je obzirna in se vključuje v njihovo igro. Zaradi slabega razumevanja se hitro naveliča skupinskih iger, uspešnejša je pri individualnih dejavnostih.

Dekličino močno področje je, da vztraja v enostavni skupinski aktivnosti, ki se ponavlja, in prilagajanje na okolico ter pripravljenost za posnemanje.

1.5 Lutke in njihove možnosti

Ideja o uporabi lutk pri individualnih obravnavah otrok se mi je porodila naključno med obravnavo dečka, ki je samoiniciativno odšel do kotička z lutkami, vzel dve lutki, jih prinesel k mizi ter jih pričel animirati. Ročni lutki Muca in Kuža sta dobila imeni, začela sta se pogovarjati, spraševati drug drugega različna vprašanja, stokala sta, se izmikala drug drugemu, tudi skrivala sta se in sprla. Animiranje se je nadaljevalo in stopnjevalo brez mojega poseganja, saj sem želela videti, kakšen bo rezultat, in kako bo deček speljal zgodbo do konca. Otrok je samostojno tvoril dialog, ki ga je tudi čustveno obarval, saj je Muca pričela jokati, Kuža jo je pa le nekaj časa opazoval, ko pa je začela jokati močneje pa jo je tudi potolažil. V prizoru tolažbe in sprave med Muco in Kužkom sem se pričela spraševati, ali in kako bi lutke vplivale na funkcioniranje otrok s težjimi motnjami v razvoju in kar nekaj časa razmišljala o možnostih vključevanja lutke v svoje delo na različnih področjih.

Zgodba med Muco in Kužkom mi je bila v omenjenem primeru tudi iztočnica za pogovor z dečkom, ki mi je tudi pojasnil vzrok spora. Dogajanje sem lahko povezala z njegovo situacijo in dobila mnogo nepričakovanih informacij o otroku. Doživeto je projeciral v prizor z lutkama, kar se mi je zdelo fascinantno in me spodbudilo k uporabi lutk pri svojem delu.

1.5.1 Sonce in Luna postaneta prijatelja

»Le kako se otrokom približati kot oseba in jim olajšati učenje s pomočjo lutk?« je bila moja prva misel pred začetkom dela z otroci iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Med naključnim brskanjem po literaturi sem prebrala pravljico o prijateljstvu med Soncem in Luno, ki me je vsebinsko popolnoma navdušila. Ideje so se kar vrstile ena za drugo. Zgodbo sem samostojno preoblikovala in poenostavila, rdeča nit pa je ostalo prijateljstvo med luno in soncem. Tako kot Sonce in Luna postaneta prijatelja, bomo tudi mi postali prijatelji, ki bomo eden drugemu pomagali na naši skupni poti. In tudi v razredu morajo imeti prijatelje, s katerimi skupaj pojejo pesmice, se igrajo, berejo pravljice in odidejo na sprehod. Socializacijski vidik zgodbe se mi je zdel najpomembnejši, saj se v razredu med otroki pojavljajo napetosti in konfliktne situacije.

SONCE IN LUNA POSTANETA PRIJATELJA

Neko pomlad se je zjutraj Sonce dvignilo na nebo in gledalo proti Zemlji.

Zemlja: »Sonce, ljubo Sonce, kaj je s teboj? Zakaj si žalostno in se skrivaš za oblaki?«

Sonce: »Ah, tako samo sem. Dan za dnem sijem z neba, pa še vedno nimam prijatelja, zato sem žalostno.«

Zemlja: »Sonce, ljubo Sonce, ali Veter ni tvoj prijatelj?«

Sonce: »Kakšen prijatelj, kar naprej me draži in k meni prižene le oblake. Najbolj pa me je strah nevihte in črnih oblakov, ki grmijo čez nebo. Takrat se miške skrijejo v luknje, ptički v gnezda, le Mavrica je moja prijateljica.«

Zemlja: »Sonce, ljubo Sonce, otroci so lahko tvoji prijatelji!«

Sonce: »Tudi jaz jih imam rado, le da so tako daleč. Po noskih jih požgečkam in potem se smeji. Meni pa ni do smeha, tako zelo sem samo.«

Medtem je žalostno Sonce potonilo v črno noč. Na nebu je zasijala Luna, sama in žalostna. V črnih nočeh še ni srečala prijatelja, pa tako si ga želi.

Zemlja: »Luna, draga Luna, zakaj si tako žalostna?«

Luna: »Tako sem sama in žalostna, ker nimam prijatelja.«

Zemlja: »Luna, draga Luna, ali zvezde niso tvoje prijateljice?«

Luna: »Ah, zvezde so tako daleč in velikokrat jih vso noč ne vidim.«

Zemlja: »Luna, draga Luna, otroci so lahko tvoji prijatelji!«

Luna: »Vem, pravijo mi dobra Luna in pesmice o meni pojo. A ko bi jih rada obiskala so že v posteljah in sladko spijo.«

Zemlja: »Luna, draga Luna, ne bodi žalostna! Nekega dne boš tudi ti srečala prijatelja.«

Luna: »Morda pa že imam prijatelja. Vsako jutro ga počakam in gledam proti njemu, ko mi pošlje zlate žarke čez nebo. Sonce bi lahko bilo moj prijatelj.«

Nekega večera se je Luna odločila ter zaklicala Soncu: »Sonce, ljubo Sonce, postaniva prijatelja!«

Sonce je postalo veselo in na vso moč zasijalo iz neba. Tudi Luna je v črnih nočeh še bolj sijala z neba, bila je vesela. Sonce in Luna sta bila srečna, ker sta končno postala prijatelja.

Izbira lutk

Med oblikovanjem zgodbe sem si poskušala predstavljati, kaj bi meni kot otroku bilo všeč in kako bi otrokom predstavila zgodbo. Ker imajo otroci s posebnimi potrebami pogosto težave z zaznavanjem in pozornostjo, in ker bo lutkovna igrlica prikazana skupini otrok, morajo biti lutke večjih dimenzij in živih barv. Glavna akterja, Luna in Sonce, bosta ploski lutki, narejeni iz rumenega tršega papirja, mavrica pa bo lutka na palici, izdelana iz raznobarnih trakov krep papirja.

Ob animaciji lutk bom upoštevala tudi multisenzorno sprejemanje informacij in aktivacijo čustev, saj si na tak način otroci s posebnimi potrebami stvari bolje zapomnijo in se tudi lažje učijo.

Sonce in Luna bosta imela na eni strani vesel obraz, na drugi strani pa žalostnega. To mi bo omogočilo prikazati preobrat v zgodbi, melodično pa bom z glasom posredovala žalost in veselje in sicer s padanjem in zviševanjem glasnosti ter melodijo. Učinek mavrice bom ponazorila s plapolanjem barvnih trakov iz leve na desno stran in nazaj.

V doživljanju zgodbe je pomembno tudi vplivanje na zaznave. Tako bom žgečkanje sonca ponazorila z dejanskim žgečkanjem otrok po noskih. Ko bo deževalo bom tipala s prsti po dlaneh otrok. Ko bo zapihal veter bom tudi jaz pihala v smeri otrok in jim tako posredovala občutek sape. Hkrati bom spodbujala tudi njih, da postanejo veter in tako vadijo izpih. Otroci bodo povedali imena svojih sošolk in sošolcev, prijateljstvo pa bomo ponazorili tako, da se bomo na koncu prijeli za roke.



Slika 1: Prijateljica Mavrica



Slika 2: Žalostna Luna in Sonce



Slika 3: Vesele lutke in otroci

Potek dejavnosti

Otroke sem posedla v kotiček in pojavila sta se Sonce in Luna, ki sta vsakega posebej pozdravila. Še preden se je začela lutkovna igrice so pokazali interes za lutke. S. se je začel smejati in ploskati z rokami, K. je pričela vriskati in vstajati, zato sem jima nekaj minut pustila, da se poigrata z lutkami. Deklice z Downovim sindromom najprej lutke niso pritegnile, nekaj trenutkov je opazovala sošolko in sošolca, nato pa takoj vzela lutko Sonce in pričela govoriti »sonce, sonce«. K. je najbolj prevzela Mavrica, s katero je pričela plapolati po zraku in zraven glasno vriskala in poskakovala, S. pa si je ogledoval in tipal Sonce in Mavrico. Lutke so zelo pritegnile pozornost dečka z motnjami avtističnega spektra, saj je ves čas lutkovne predstave pozorno spremljal dogajanje in sodeloval na pobudo Sonca in Lune.

V zadnjem delu predstave sta Sonce in Luna vsakega otroka posebej vprašala, kdo v razredu je njihov prijatelj. Najprej sta lutki sami povedali imena otrok in se jih dotaknili, nato sta spraševali otroke. J. je naštel imena vseh sošolcev in sošolk, K. jih je pokazala, S. pa je s prvim glasom nakazal posamezna imena. Na koncu smo vsi prijatelji sklenili roke in skupaj z veselo Luno in veselim Soncem zapeli pesmico, ki sem se je spomnila med predstavo:

*Sem jaz, sem jaz, sem jaz,
gradim prijateljstvo, (3x)
sem jaz, gradim prijateljstvo.*

*Pojdi kamorkoli, pojdi vsepovsod,
a v srcu svojem gradi si prijateljstvo. (2x)*

*Smo mi, smo mi, smo mi,
gradimo prijateljstvo, (3x)
Smo mi, gradimo prijateljstvo.*

*Pojdi kamorkoli, pojdi vsepovsod,
a v srcu svojem gradi si prijateljstvo. (2x)*

Nato sta se Luna in Sonce pred otroki pogovarjala o tem, kako je lepo in kako sta vesela, da vidita toliko prijateljev in se kmalu poslovila z besedo »Adijo!«

Sonce in Luna na poti do ciljev

Na vprašanje »Kdo sem jaz?« je pravilno imenovala Sonce, Luno je najprej imenovala »ta«, nato pa ponovila »Luna« celo trikrat, saj se pojavlja tudi v njenem osebnem imenu in deklica je spoznala povezavo. Pokazala je mavrico in ponovila pojem, pravilno je pokazala dele obraza na Luni in na sebi. Pokazala je mavrico in utrjevala osnovne barve s kazanjem, poimenovanjem in primerjavo. Samostojno je povedala, da so v mavrici »rumena kot sonce« in »zelena« barva, »modra kot morje« in »rdeča kot jagoda«. Med predstavo se je glasno smejala, ni pa želela pobožati in potolažiti žalostnega Sonca in Lune in ni ponazorila vetra s pihanjem.

Na pobudo Sonca se ni želela prijeti za roke s sošolko in sošolcem, ko pa smo odpeli prvo kitico pesmi pa je začela sodelovati in zaključila krog ter se ob petju zibala.

Po predstavi je Luno dvigala visoko v zrak, tekala z njo po prostoru, gledala v Luno in se z njo nerazumljivo pogovarjala. Vmes je večkrat ponovila »Luna«. Ko so se lutke poslovile, je samostojno in brez vzpodbude odgovorila »adijo«.

S. je od načrtovanih ciljev s pomočjo lutk dosegel cilje na področju pozornosti, zaznavanja in na področju splošne poučenosti.

Na vprašanje: »Kdo sem jaz?« je imenoval Sonce kot »sa«, Luno je imenoval »la«. Ko sta Sonce in Luna povedala svoji imeni, je deček izboljšal izreko obeh pojmov. Potolažil je Sonce s celo dlanjo po celotni ploskvi in tako dobil občutek papirja in ploskve, pravilno je pokazal žarke in se jih dotaknil ter dele obraza na Soncu in na sebi. Poskušal je verbalno ponoviti pojem »mavrica«, zato sem vodila njegovo roko do Mavrice, da je tipal trakove ter utrjeval osnovne barve s kazanjem, poskušal jih je tudi ponoviti. S ponavljanjem je izboljševal izreko pojmov sonce, žarki, luna in mavrica. Tudi veter je ponazoril s pihanjem. Med predstavo je bil ves čas pozoren, njegov pogled je bil usmerjen v lutke in je brez nagovarjanja z imenom budno spremljal dogajanje med lutkami.

Dečku je bila zelo všeč pesmica o prijateljstvu, ki mu je pričarala nasmeh na obraz. Po predstavi je opazoval dogajanje v razredu in hodil za Luno. Ob poslavljanju lutk je na pobudo učiteljice usmeril pogled in odgovoril »aaa...«, kar naj bi pomenilo adijo, saj ni opazil, da se Luna in Sonce poslavljata.

Od ciljev, ki so bili načrtovani za K., je deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo s pomočjo lutk dosegla cilje na področju splošne poučenosti oziroma komunikacije.

Na vprašanje: »Kdo sem jaz?« je pravilno, vendar zelo tiho imenovala Sonce in Luno, vendar se ju ni dotaknila, saj je njeno pozornost najbolj pritegnila pisana mavrica. Na pobudo je pokazala žarke in Mavrico ter se potrudila ponoviti pojma. Zelo ji je bil všeč veter, ki ga je tudi sama ponazorila in dež ob katerem se je smejala. S pomočjo je utrjevala osnovne barve (rumeno, modro, rdečo) s kazanjem ustreznih barvnih trakov na Mavrici, poskušala je tudi ponoviti pojme. Med predstavo je preusmerila pozornost na igrače, ki so bile na policah, vendar je Mavrica vedno znova pritegnila njen pogled. Uživala je v pesmici, med katero je pripevala besedilu in se smejala. Po predstavi je postala Mavrica, ki se je dvigala po razredu, se oglašala in se približala Luni. Ob poslavljanju lutk je samoiniciativno odgovorila »adijo«.

1.5.2 Možnosti Sonca in Lune

Po lutkovni predstavi, ob vseh vtisih in razmišljanjih sem pričela načrtovati individualne obravnave za posameznega otroka, z namenom preizkusiti možnosti Lune in Sonca. Moje vodilo je bilo izdelati lutke skupaj z vsakim otrokom posebej, da bi jim približala lutke, temo in pa hkrati uresničila zastavljene cilje. Ob tem so me zanimale predvsem spremembe na področju zaznavanja in motivacije za delo ter spontane reakcije otrok, ki mi bodo omogočale bolje spoznati funkcioniranje posameznega otroka in mi tako omogočile kvalitetnejše individualno delo vnaprej, otrokom pa napredovanje.

Izbira lutk

Ker so velike lutke neprimerne za individualne obravnave, bom izdelala rokavične lutke Luno, Sonce, Mavrico in Veter, ki mi bodo služile za obnavljanje zgodbe in utrjevanje pojmov in barv ter za motivacijo. Izrezala bom oblike sonca in lune iz papirja, jih pobarvala in plastificirala. Raznobarvne volnene niti bom zlepila s tekočim lepilom in nastala bo Mavrica, bele niti pa bodo Veter. Ko bodo otroci sami pihali v Veter, bodo dobili tudi vidno informacijo, ali je njihov izpih dovolj močan. Če bo, se bodo niti premikale. Na zadnjo stran vseh lutk sem prilepila ježke, s katerimi jih bom lahko pritrdila na črne rokavice.



Slika 4: Rokavična Luna, Mavrica, Veter in Sonce

- POZABLJIVA LUNA

Zgodba

Luna je spet žalostno svetila v temni noči in samevala med zvezdami, saj je pozabila, kdo so njeni prijatelji. Otroke je prosila, naj jo spomnijo, saj bo le tako lahko spet vesela in bo močnejše svetila v črnih nočeh.

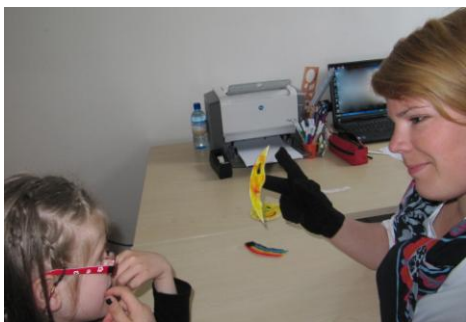
Potek dejavnosti

Vsi otroci so v okviru individualnih obravnav s pomočjo rokavične Lune, Sonca, Mavrice in Vetra obnovili zgodbo o prijateljstvu in skozi usmerjevalna vprašanja pokazali Luno in Sonce. Deklica z Downovim sindromom je povedala, da sta rumene barve, da sta žalostna, ker nimata prijatelja, naštela ali ponovila je barve v mavrici in pihala v niti Vetra. Deček z motnjami avtističnega spektra je pokazal rumeno barvo in se potrudil pravilno ponoviti pojem, v mavrici je pravilno pokazal vse barve, pihal je v veter. Tudi tipal je vse lutke, še posebej rokavično Mavrico, kateri se je tudi zelo približal in ji posvetil kar nekaj časa. Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo je večinoma tipala vse lutke, pihala je v veter, zraven se je ves čas neartikulirano oglašala in barve določala s primerjanjem oziroma je izbrala barvico enake barve, poskušala je tudi ponoviti pojme.

- MALA LUNA

Zgodba

Rokavični lutki Luna in Sonce sta imela eden drugega, bila sta prijatelja, spoznala sta tudi veliko otrok in zanimalo ju je, kako jim je ime. Luna je vprašala: »Kako je ime tvojim sošolkam in sošolcem? Kako je ime učiteljici?«. Pa vendar sta potarnala, kako jima je včasih dolgčas... Otroci so tako daleč, Mavrica se skriva, Veter pa le včasih ponagaja. Želela sta si več prijateljev. Luna je ponudila predlogo A3 formata in prosila, naj z rumenim flomastrom povlečejo črto od pike do pike. Tudi pokazala je, kako naj to storijo in pomagala. Si je pa Luna neznansko želela, da bi tudi njena prijateljica bila iste barve kot ona sama. Vprašala je: »S katero barvo boš pobarval/a luno?« in ponudila tri različne barve na izbiro. Spet je Luna natančno pokazala, kje in kako je potrebno pobarvati. Imela pa je Luna s seboj tudi odličen pripomoček, da se vse pobarva tako, kot je prav. Za nekaj časa se je Luna pridružila pri delu, a se je kaj kmalu vrnila spet na nebo, od koder je spodbujala, kazala in hvalila. Ko je dobila novo prijateljico je glasno vriskala od veselja.



Slika 5: Rokavična Luna



Slika 6: Barvanje male Lune



Slika 7: Mala Luna in predloga

Potek dejavnosti

Deklici z Downovim sindromom je rokavična Luna pokazala sled in pike do pike in ji ponudila rumeni flomaster. Ker J. ni želela narisati črte, je rokavična Luna pričela risati črto, nato pa pustila pisalo na listu pred deklico in jo spodbujala, da je narisala obliko lune. Izmed ponujenih voščenk je izbrala rumeno in pričela barvati luno na

predlogi. Ker pa ni barvala v omejenem prostoru, je rokavična Luna prinesla kartonasto predlogo in jo položila na list. Deklica je takoj prepoznala obliko in vstavila rokavično Luno v obliko. Rokavična Luna pa sije na nebu in se je vrnila na rokavico, med barvanjem pa deklico usmerjala s komentarji, včasih je tudi njen prst premaknila na mesto, kjer še ni bilo rumene barve. Ko sta odmaknili kartonasto predlogo je deklica takoj pokazala na pobarvano obliko in rekla »luna«. Nato je rokavična Luna deklici ponudila škarje, da je obliko tudi izrezala. Deklica je strigla zelo grobo in majhna Luna je stokala in jokala, da jo boli. J. je nadaljevala z manj grobosti, rokavična Luna pa je občasno pomagala s korekcijo prijema škarij in J. je uspešno s pomočjo izrezala majhno Luno ter jo zalepila na palčko. Z malo Luno v roki je vstala iz stola, hodila po prostoru, se nerazumljivo pogovarjala z njo in jo skrivala.

Deček S. je prav tako izdelal svojo malo Luno, ki je postala Sončeva in Lunina prijateljica. Pri risanju črte mu je rokavična Luna pomagala začeti tako, da je dečku pravilno namestila flomaster v roko in jo vodila do začetne pike, nato pa nakazala smer risanja. Sproti mu je kazala piko za piko in tako je S. uspešno obrisal majhno Luno. Tudi on je izbral voščenko



Slika 8: Mala Luna in Minka

rumene barve in težko barval v omejenem prostoru, zato je rokavična Luna pomagala s kartonasto predlogo, da je uspešno pobarval prijateljico, malo Luno. Več težav je imel pri izrezovanju oblike, zato je rokavična Luna večkrat korigirala njegov prijem škarij in mu pomagala obračati list, da je lahko izrezal obliko. Pri lepljenju male Lune na palčko ni želel pomoči in je odklanjal rokavično Luno. Uspešno je izdelal še eno prijateljico in se ob pogledu na izdelek smejal in se oglasal z glasovi, nato v igro vključil še Minko, ki ga je medtem opazovala. Miška Minka je dečkov najljubši lik, kot igrača, v slikanici, ob omenjanju ali pojavu Minke S. burno reagira, se razveseli in nasmeje.

Deklici s kromosomsko subtelomerno delecijo je rokavična Luna vodila roko pri risanju črte tako, da je držala njeno roko s pisalom, kazalec druge roke pa postopoma premikala do naslednje pike, da je deklica usmerila pozornost in urila koordinacijo oko-roka. Pri barvanju ji je rokavična Luna s predlogo omejila barvanje. K. je bila uspešna pri striženju, rokavična Luna ji je pomagala le obračati list. Največji

uspeh male Lune se je pokazal v igri z njo. Deklica se je pričela glasno pogovarjati v svojem jeziku z lutko, jo božala, se ji smejala in jo premikala po zraku.

- MALO SONCE

Zgodba

Rokavična Luna, Sonce in majhna Luna so bili veseli, ker so bili prijatelji, vendar so si želeli še prijatelja malo Sonce. Rokavično Sonce je reklo: »Sem okroglo, sem rumeno in imam žarke. Ali me znaš tudi ti narisati?« Nato je rokavično Sonce ponudilo deklici z Downovim sindromom list in voščenko, dečku z motnjami avtističnega spektra prstne barve in K. debele barvice, treh različnih barv. Rokavično Sonce je zanimalo, ali znajo otroci sami narisati sonce, saj je njegov prijatelj prav takšen kot on. In potrebuje tudi žarke. Ko je najvišje na nebu, takrat najbolj sije, a ko se poslavlja postajajo njegovi žarki čedalje krajši, dokler ne potone v črno noč.



Slika 9: Barva za malo Sonce



Slika 12: Žarki za malo Sonce



Slika 10: Malo Sonce



Slika 11: Žarki so krajši in krajši

Potek dejavnosti

Rokavično Sonce je nagovorilo deklico z Downovim sindromom, naj na list nariše še eno sonce in ji ponudilo tri voščenke različnih barv. J. je izbrala rumeno voščenko ter pričela s krožnimi gibi risati kroge, pravokotno na kroge je narisala tudi krajše črtice,

s katerimi je ponazorila žarke. Med risanjem je rokavično Sonce deklico nagovarjalo, naj še bolj pobarva majhno Sonce. In ker je majhno Sonce želelo na nebo je J. samostojno vzela škarje in s pomočjo rokavičnega Sonca izrezala majhno Sonce, ki je sijalo vedno močnejše in močnejše in dobivalo več in več žarkov. Torej je malemu Soncu potrebno dodati žarke. Rokavično Sonce je J. ponudilo rumen papir z narisanimi črtami. Po črtah je bilo potrebno izrezati žarke, ki si jih je malo Sonce tako želelo. Deklica je s pomočjo rokavičnega sonca po črtah narezala trakove in odvila lepilo v pravo smer, rokavično Sonce pa ga je nanese na ploskev malega Sonca in prilepilo prvi žarek, nato pa deklici podajalo posamezne žarke, ki jih je samostojno dodala malemu Soncu. Nato ji je rokavično Sonce pomagalo prilepiti držalo na malo Sonce, ki ga je J. takoj dvignila v zrak, ponavljala »sonce, sonce« in si ga ogledovala iz vseh strani. Malo Sonce se je dvignilo na nebo in zasijalo, a ko se je poslavljalo, so njegovi žarki postajali vedno krajši. S ponujenimi škarjami je deklica malemu soncu po koščkih odstrigla žarke in malo Sonce se je poslovilo, pa tudi J. se je poslovila z besedo »Adijo«.

Deček z motnjami avtističnega spektra je rokavičnemu Soncu pritrdil, da potrebuje prijatelja, in takoj pričel z izdelovanjem malega Sonca. Dobil je časopisno podlogo in list papirja, rokavično Sonce pa je začelo krožiti z dečkovo roko po papirju in ponavljalo »sonce, sonce, sonce« za vsak krog. Nato je namočilo njegovo roko v prstne barve in mu dlan krožno gibalo po papirju, kar je S. tudi nadaljeval. Ker je zajemal zelo malo barve, je rokavično Sonce uporabilo lopatko in mu barvo nanese na podlago. Kmalu je deček začel tako uživati v mazanju barve, da je z drugo roko odrinil rokavično Sonce in sam nadaljeval. Rokavično Sonce mu je med dejavnostjo nekajkrat pritisnilo celotno dlan ob podlago, česar se deček ni branil, in je tako nadaljeval z ustvarjanjem malega Sonca. Nato je rokavično Sonce narisalo krog na list, kjer je S. s prstnimi barvami naslikal malo Sonce in deček je po črti izstrigel krog in žarke po črtah rumenega lista. Pri tem mu je pomagalo rokavično Sonce. Tudi njegovo malo Sonce je z vso močjo sijalo z višine in kmalu počasi izgubljalo žarke. Pri striženju žarkov po koščkih je dečku večkrat korigiralo stranski prijem in drugo roko, ki je držala papir.

Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo je od rokavičnega Sonca dobila belo predlogo z narisanim krogom. Izbrala je barvico rumene barve in pričela barvati malo

Sonce. Rokavično Sonce ji je pokazalo, kje mora barvati, in ji pomagalo barvati v omejenem polju. Deklica je večinoma barvala čez rob, zato je rokavično Sonce z učenko prijelo barvico in risalo krožne gibe od sredine kroga proti narisane krogu in spet proti sredini. Nato je deklici ponudilo škarje in K. je s pomočjo rokavičnega Sonca izrezala krog. Pri striženju žarkov je prav tako potrebovala pomoč. Rokavično Sonce ji je pravilno namestilo škarje v roke in namestilo pozicijo roke, v drugo roko pa ji je namestilo rumen list. Med striženjem je učenki rokavično Sonce na eni strani držalo papir, vmes pa jo je korigiralo v uporabi škarij. Tudi pri lepljenju žarkov na krog je deklici rokavično Sonce pomagalo pri odvijanju pokrovčka lepila in nanašanju lepila s koaktivnim gibom. Vsak žarek posebej je namestilo rokavično Sonce, K. pa je po modelu pritiskala žarke na podlago (na krog).

1.5.3 Zajec Uh

Izbira lutke

Nekega popoldneva se je deklica z Downovim sindromom igrala s plišastim zajcem manjših dimenzij. Z njim je hodila po razredu, ga animirala s skakanjem in dvigovanjem ušes ter se z njim pogovarjala. Dvigovala mu je noge in roke, ga obračala na glavo in podobno. Zajec je poskakoval, kot mu je J. narekovala, in spomnila sem se, da lahko animiranje zajca izkoristim za doseganje ciljev na gibalnem področju. Razmišljala sem, kako bi otroci lažje usmerili pogled in bi ponavljali gibalne vaje, kot so odročenje rok, dviganje nog, počepi, poskoki in podobno. Lutka bi morala torej biti na višini otrok ter toliko fleksibilna, da jo lahko enostavno animiram, ji premikam roke in noge.

Poiskala sem primerno blago za izdelavo telesne lutke zajca, narisala osnutek na list papirja in različno blago razrezala na izmerjene kose. Potrebovala sem dva kosa blaga za glavo in trup, ter štiri kose za noge in roke. V glavo in trup sem vstavila mehek material, v roke in noge pa elastiko. Dele sem med seboj sešila na šivalni stroj. Zakaj elastiko? Ker mi bo to omogočalo, da bodo zajčeve roke in noge potekale do mojih dlani oziroma stopal in bom tako lahko bolj nazorno prikazala gibalne vaje. Prav tako sem upoštevala, da otroci z motnjami zaznavanja težko usmerijo pogled v obraz osebe, ki je višja od njih, in sem zajčev vrat pritrdila na elastičen pas, ki si ga

bom lahko odela okoli svojega pasu. Tako sem dosegla, da je bila lutka po višini nastavljiva glede na višino otroka, da bo lahko pozorneje spremljal zajčeve gibe. Zajca sem poimenovala Uh in sestavila pesmico, katere besedilo narekuje gibanje otrok.

Zgodba

»Oooooo, prijatelji, ljubi prijatelji, sem hitro priskakljal iz gozda, saj sem se spomnil, kaj se lahko igramo!« je rekel zajec Uh. »A res, katero pa?« je vprašalo Sonce. Odgovoril je: »Zapojmo pesmico in igraymo se Zrcalo!« »Zrcalo?!« je vprašalo Sonce in nadaljevalo »Kako pa se igra ta igra?« Zajec Uh je pojasnil: »Zapel bom pesmico in otroci bodo dobro poslušali in opazovali ter naredili, kar bom jaz naredil. Moje zrcalo bodo!« Sonce je vzdihnilo: »Hmmm, to pa bo težka naloga, zato bom pozorno gledalo, kaj počneš, in morda se tudi jaz pridružim«. Uh je prijel posameznega otroka za roke in zapel pesmico:

*Poskoči en, dva, tri, dva, dva, tri,
ena roka gor, en, dva, tri,
druga roka gor, dva, dva, tri,
razmigaj se, ena, dva,
od glave do peta.*



Slika 13: Zajec Uh in K.

*Poskoči en, dva, tri, dva, dva, tri,
ena noga gor, en, dva, tri,
druga noga gor, dva, dva, tri,
razmigaj se, ena, dva,
od glave do peta*



Slika 14: Zajec Uh in S.

*Skleni roke ti, en, dva, tri, dva, dva, tri,
ploskaj ti, en, dva, tri,
vse se ponovi, dva, dva, tri,
razmigaj se, ena, dva,
od glave do peta.*



Slika 15: Zajec Uh in J.

Potek dejavnosti

Sonce se je namestilo ob strani in opazovalo dogajanje. Uh je odskakljaj do deklice z Downovim sindromom, ki je sedela za mizo, jo prijel za roke in pričel s petjem pesmice. Na ta način jo je želel povabiti k petju in spodbuditi h gibanju. Deklica najprej ni želela sodelovati, odmikala je roke. Uh je sam dvakrat zapel pesmico in besedilo opremil z gibi, nato jo je spet povabil zraven. Spet je odskakljaj k njej, jo prijel za roke in J. je vstala ter mu sledila. Zajec je začel peti in izvajati gibe, deklica pa je držeč njegove roke le stala in ga gledala. Spet je odšla nazaj za mizo, Uh je dokončal petje pesmi in gibanje ter odskakljaj k njej, ostal je ob njej in začel peti pesmico ter jo z neverbalnimi gibi vabil k sodelovanju. Kmalu je vstala in pričela skakati z njim. Najprej je posnemala posamezne gibe, počasi pa postala njegovo zrcalo. Levo roko je dvignila z zajčevo pomočjo, desno pa samostojno. Ko sta pesmico ponovila dvakrat je začela sodelovati, se ob tem glasno smejala in gledala zajca. Ponavljala je vse gibe in bilo ji je zelo všeč. Po ritmu deklica ni ploskala, le opazovala je in skakala zraven.

Deček z motnjami avtističnega spektra je bil takoj pripravljen zapeti pesmico. Veselil se je z nasmehom, ploskanjem in pritrdilnim »ja«. Poskakoval je neritimčno, levo roko je dvignil s pomočjo, drugo roko pa samostojno, tudi nogi je obe samostojno dvignil, kot je zapel Uh. Med petjem je Uh dlje časa čakal v določeni poziciji, usmerjal dečkov pogled in počakal, da je deček izvedel enako vajo. Najbolje se je S. odrezal pri ploskanju po ritmu, pri čemer je s ploskanjem natančno sledil zlogom v besedah in se trudil izgovarjati besedilo.

Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo je prav tako bila pripravljena takoj sodelovati z zajcem. Poskakovala je, samostojno dvignila obe roki in nogi, pri čemer si je pomagala z opiranjem na mizo, zato jo je Uh prijel za roko, da se je lahko opirala nanj. Tudi ploskala je po svojih zmožnostih in sicer tako, da je Uh ploskal skupaj z njo. K. je najbolj uživala v poskokih, ko je zraven tudi vriskala.

1.5.4 Ninin vrt in Pipi

Izbira lutk

Za spodbujanje motivacije deklice s subtelomerno kromosomsko delecijo sem izbrala ročno lutko Nino, s katero se tudi v razredu pogosto igra. Zamislila sem si raznolike dejavnosti, ki so povezane s trenutno temo v oddelku in bodo hkrati zadostile načrtovanim ciljem.

Zgodba

»Ko sem se prejle sprehajala, sem videla tebe, K., J., S., T., S., M., in učiteljico na šolskem vrtu in pomislila sem, da bi tudi jaz imela svoj vrt, na katerem bi bile gredice in na njih bi rastle solata, jagode in korenček. A mi boš pomagala še meni urediti moj vrt?«

Potek dejavnosti

Tako je Nina deklico K. nagovorila, da si želi svoj vrt. Pomladi vsi urejujejo vrtove, zakaj ga torej tudi Nina ne bi imela. Deklici je podala list A3 formata, ga z lepilnim trakom pritrdila na mizo in nanj narisala rjave pike. Te so bili skrajni robovi vrta. Nina je namestila dekličino levo dlan na list, z desnim kazalcem pa nekajkrat povlekla vodoravno



Slika 16: Gredice na Nininem vrtu

črto od ene pike do druge. Nato je Nina najprej sama narisala prvo črto in K. je opazovala, nato pa deklici podala barvico. Ker ni vedela, kaj narediti z barvico, je rjavo črto na enak način ponovno narisala Nina skupaj z deklico. Njeno levo dlan je namestila na list, v desno pa ji je namestila barvico in skupaj z njo narisala vodoravno črto od ene do druge pike. Nato je Nina deklici spet podala barvico in K. je samostojno risala črte. Vmes je za nekaj trenutkov opazovala Nino, se jo občasno dotaknila in se smejala. Nina jo je le še spodbujala z besedami in ji kazala pike, kjer je bil začetek. Ker pa ima vrt gredice, je bilo potrebno risati rjave vodoravne črte tako od leve proti desni kot tudi od zgoraj navzdol. Pri risanju navpičnih črt je K. imela več

težav, saj je to počela prvič. Zato ji je Nina namestila levo roko k zgornji piki, s kazalcem njene desne roke pa sledila do spodnje pike, da je deklica usmerila pozornost, do kje je potrebno povleči črto. Zraven je tudi vedno govorila. Tako je K. uspelo narisati gredice na vrtu. Ampak zelenjava in sadje rastejo v zemlji, torej vrt potrebuje še zemljo. Nina je K. pokazala, kako narisati zemljo tako, da je sama pobarvala eno gredico, eno sta pobarvali skupaj z deklico, pri tretji pa je Nina deklici le omejila prostor, kjer se barva, in ji pomagala pobarvati ploskve. Sedaj je imela Nina svoj vrt z gredicami, potrebno je bilo le še posaditi že pripravljene sadike. Ker ima Nina najraje jagode, sta skupaj z deklico posadili prav te. Prvi dve jagodi je posadila Nina, dve je pomagala deklici posaditi tako, da sta skupaj narisali pecelj in pike na jagodi in Nina je pokazala, kje na vrtu naj ju posadi, dve jagodi pa je deklica sama narisala in pravilno posadila na vrt. Na drugi gredici sta posadili solato. Dvema solatama je Nina sama narisala liste, na dve solati je deklici pomagala narisati liste, na dve pa je K. sama narisala liste. Nato je Nina na gredi označila jamice za sadike solate in K. podajala solato za solato in zraven vedno



Slika 17: Pipi je pojedel pridelke

še rekla »solata«. Deklica je posadila solate na prava mesta. Na tretji gredici je manjkal le še korenček. Nina je na gredicah označila, kje raste posamezni korenček, ter dva tudi sama posadila, ostale pa je podajala enega po enega učenki in vedno znova



Slika 18: Nina in Pipi na vrtu

rekla »korenček«. Deklica je pravilno posadila vse korenčke. Nato je Nina vprašala: »Kaj pa bo na četrti gredi?« in K. je skomignila z rameni. Nina ji je povedala, da tam živi prijatelj Pipi, ki včasih uide iz ograje in naključno vso zelenjavo in sadje na vrtu. Prstna lutka Pipi je najprej pojedla »pi, pi, pi, pi« vsako jagodo, nato pa še solato in korenček. In ko je Pipi pojedel vrtnino, jo je vrnil Nini, ki se je vsakič zahvalila, na koncu pa se je jezila na Pipija, saj ji je pojedel vse, kar je rastle na vrtu. K. se je smejala in se občasno oglašala s »pi, pi, pi«.

1.5.5 Minka izgubi gumbe

Izbira lutke

Najljubša igrača dečka S. je miška Minka, njegova najljubša slikanica je slikanica o Minki in Minka je tista, ki ga najbolj uspe motivirati za delo. Že ob pojavi Minke v kakršnikoli obliki deček burno reagira s telesom, z nasmehom in oglašanjem. Zato sem pričela razmišljati, kako bi mu Minka lahko olajšala razumevanje poteka dnevnih aktivnosti v šoli in tako zmanjšala pojav odpora in glasnega oglašanja. Ker mu je zelo ljubo delo na računalniku, sva si vedno na koncu obravnave za nagrado ogledala slike miške Minke. Vendar se je spet pojavilo vpitje pri odhodu v razred. Zamislila sem si, da bi lahko S. sam oblikoval svojo telesno lutko Minko, na kateri bi bile pritrjene slike z različnimi aktivnostmi in spremembami.

Zgodba

Minka je prišla v razred po S. in mu pokazala, da je izgubila vse gumbe. Vprašala ga je, če ima on na sebi gumbe in deček je pokazal gumb na hlačah. Zraven je bila tudi ročna lutka Nina, ki je opazovala, kje ima S. gumbe, in pokazala gumbe na meni. Miško Minko je vprašala, kje ima ona gumbe, in skupaj smo ugotovili, da jih je izgubila. Deček je tudi pokazal, kje Minki manjkajo gumbi. Miško Minko sem pokarala:

»O miška, miška ti,
spet si z Nino se lovila in vse gumbe izgubila.
Brez gumbov ti ne smeš biti,
saj potem ne moreš se loviti.
Zdaj pridna bodi ti,
in s S. nazaj vse gumbe pripni«.

Miška je postala žalostna in je zajokala. Dečka je vprašala, če bi ji pomagal spet pripeti gumbe, in skupaj sta odšla poiskati gumbe. Obljubila mu je, da se bo tudi z njim igrala, če ji bo pomagal poiskati in pripeti gumbe.

Potek dejavnosti

Na računalniku sva poiskala Minko in jo prerisala na list papirja. Deček je Minko pobarval ušesa, rep in roke ter čevlje z različnimi barvami, kot je videl sliko na računalniku. Ob tem je pokazal še svoja ušesa in moja ušesa, Minkine hlače in svoje hlače ter miškine čevlje in svoje čevlje. Risbico sem nato plastificirala in miš izrezala, ter nanjo z lepilom nalepila štiri ježke. Da bo Minka dečka uspešno vodila po dnevnih aktivnostih, sem ji nadel tudi vrvico, da lahko S. svoj »urnik« vedno nosi s seboj in se po njem orientira. V sodelovanju z razredničarko sem tudi pripravila sličice, ki bi jih deček potreboval za razumevanje vsakodnevnih sprememb. V času naslednje obravnave ga je v razred prišla iskat Minko, ki je izgubila svoje gumbe, in mu pri individualni obravnavi pokazala prve štiri osnovne sličice in sicer sličico za razred, sličico za individualno obravnavo, sličico za malico in sličico za igrišče. Z dečkom je prav tako šla pogledat katera sličica ustreza kateremu prostoru. Od naslednjega dneva naprej je imel S. Minko, ki ga je vedno spremljala in počasi dobivala vedno več gumbkov.



Slika 20: Minka ima črn nos



Slika 19: Minkini gumbi

1.5.6 Medo Snežko

Izbira lutke

Ker je vedenje pri deklici z Downovim sindromom močno pod vplivom njenega značaja, velikokrat ne upošteva navodil, se upira in dela po svoje, sem želela

uporabiti privlačno in uporabno lutko, ki bi deklici vzbudila pozornost, jo motivirala za delo in bi bila naklonjena samo njej. Najpomembneje pa mi je bilo, da bo J. sprejela lutko, torej se ji mora medved približati na primeren, naraven in nevsiljiv način. Snežka sem dobila v dar in odločila sem se, da bo prav on postal dekličin prijatelj. Ko se je ročna lutka Snežko prvič pojavila v razredu je pozdravljala otroke in raziskovala kotičke v razredu, večkrat je tudi povedala svoje ime. Ko pa je medvedek začel brskati med igračami, ga je deklica z Downovim sindromom poklicala »medo« in Snežko se je odzval. Sklepala sem, da je medvedek v deklici vzbudil zanimanje. Odločila sem se, da bo prav on postal dekličin prijatelj z novim imenom, Medo.

- MEDO UČI LEPO VEDENJE

Zgodba

Medo je več dni zapored odšel na obisk k J. v razred, jo večkrat pozdravil, ter jo nagovarjal, da bi odšla z njim pogledati njegov brlog. Ko je prišel prvič, J. ni želela z njim in je odmikala roke. Medo je malo počakal, jo pobožal in spet nagovoril ter prijel njeno roko. Deklica se je skrivala pred Medom in ga opazovala, Medo pa se ji je počasi približal in se je dotaknil. Medo se namreč zelo rad stiska k J. in jo žgečka, še posebej kadar ga deklica ne odriva z roko; kadar mu J. odzdravi, se stisne k njej, kadar ga J. nagovori ali se začne pogovarjati z njim, se stisne k njej, kadar J. lepo zapre vrata, se stisne k njej, kadar J. upošteva navodila, se stisne k njej, kadar je J. prijazna do sošolke in jo povabi h igri.

Potek dejavnosti

Ko se je J. odzvala povabilu Meda, sta skupaj odšla pogledat njegov brlog in deklica je skupaj z njim tičala nekaj časa v brlogu, kjer je Medo spet požgečkal J. in skupaj sta tudi jedla med. Ko sta se vračala, je J. pričela teči proti razredu, zato jo je Medo potrepal po rami in jo prosil, naj hodi počasneje, saj on ni tako hiter, in naj ga počaka pred vrati, da bo tudi on uspel vstopiti v razred. Deklica je upočasnila korak, zato jo je Medo pobožal in se stisnil k njej. Ostal je v njenem naročju in tik pred vrati

sem rekla: »J., lepo odpri vrata« z glasom, kakršnega ima Medo. In deklica je odprla vrata in odšla notri z Medom v naročju, vrat ni zaloputnila.

Na enak način je Medo še naprej prihajal v razred, odšel skupaj z deklico in J. tudi pospremil nazaj v razred. Ko je bil Medo prisoten, se je loputanje z vrati pojavljalo v manjši meri. Deklico je spremljal pri raziskovanju šole, saj ga je zanimalo kaj se dogaja za različnimi vrati v šoli. Ko se je loputanje z vrati pojavilo, je Medo odpeljal J. spet pred razred in ji pokazal, kako se lepo odprejo vrata in potem spet zaprejo brez loputanja. Sicer se je loputanja z vrati prestrašil in zajokal, prestrašil in zavpil, prestrašil in J. prijel za roko ... in jo pobožal, ter se igral z njo ko je bilo njeno vedenje ustrezno. Sedaj jo Medo le še od daleč opomni, naj hodi počasneje in naj lepo odpre vrata.

- MEDO SE UČI BRANJA IN PISANJA

Zgodba

Medo je prišel v razred in želel prebrati besedo, ki je bila pritrjena na tablo. Poskušal je in poskušal, vendar mu ni uspelo. Od žalosti, ker ne zna brati, je pričel jokati. Jokal je in jokal in se stisnil k J., da bi ga potolažila. »J., ljuba J, ali bi me ti naučila branja?« je vprašal deklico. »Prosim, nauči me prebrati kaj piše in kako to napišeš«.

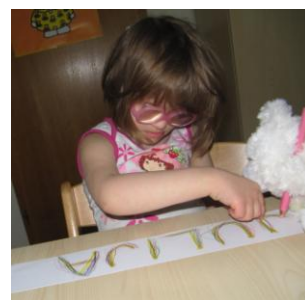
Potek dejavnosti

Da bi se ročna lutka Medo lahko naučila branja, naj bi J. napisala svoje ime na list papirja in sicer na predlogo, na kateri so bile posamezne črke že napisane z rumeno barvo. Medo pa se lahko nauči branja le, če mu J. s prstom pokaže, kako se napiše posamezno črko. Vprašal jo je, kje mora začeti brati in J. mu je najprej pokazala napačno stran in pri tem vztrajala. Medo je začel ponavljati zadnjo črko njenega imena, dokler deklica svojega prsta ni prestavila na drugo stran, na začetek. Nato je Medo ob prvi črki narisal



Slika 21: Medo opazuje

zvezdico, da si je lažje zapomnil, kje začeti. Dekličino roko je položil na list, s kazalcem njene druge roke pa prevlekel posamezne črke in zraven glaskovala. Vendar se Medo lahko še bolje nauči branja, če so črke pisane kot mavrica, torej je potrebno vsako črko napisati z različnimi barvami in vsakič zraven povedati, kako se črka imenuje. Zato je Medo deklici podajal barvice in deklica je počasi pričela pisati črko za črko. Medo je vsakič vprašal, kako se imenuje napisana črka, in nato sam govoril črko za črko. Ko je J. z različnimi barvami večkrat prevlekla vse črke svojega imena, jo je vprašal, kaj je napisala in po nekaj vprašanjih je povedala svoje ime. Nato je Medo hotel tudi sam poskusiti napisati dekličino ime, a mu deklica tega ni dovolila in je odmikala list. Medo je vztrajal in ji pokazal ter vprašal: »Ali moram tukaj začeti pisati?« Deklica mu je odgovorila z »ja«, nato je Medo čakal, kaj se bo zgodilo in J. mu je podala barvico ter mu dovolila, da piše, zraven pa pozorno opazovala, kako piše. Tako se je Medo naučil prebrati in napisati prvo besedo, sestavljeno iz šestih mavričnih črk, J. pa je urila zapis svojega imena in glaskovala posamezne črke.



Slika 22: Medo se uči pisanja

- MEDO SE UČI NOVIH BESED

Zgodba

Medo je spet šel v razred pogledat, kaj otroci počnejo. Večkrat je glasno potrkal, vstopil in glasno pozdravil: »Dober dan!«. Vsakega otroka je posebej pozdravil in ga vprašal kaj počne, dlje časa pa se je zadržal pri J., ki je imela na mizi različne slike. Spraševal jo je, kaj je na posamezni sliki ter kje je določena stvar. Zanimalo ga je, če mu bo deklica z Downovim sindromom povedala kaj je na sliki.

Potek dejavnosti

Ko je Medo vstopil, je deklica sedela za mizo in ga le opazovala, z aktivnostjo ni nadaljevala. Medo se ji je približal in tudi njo pozdravil ter jo vprašal, kaj dela. Deklica

ni odgovorila, ko pa se je Medo obrnil, je dvignila eno izmed slik na mizi in rekla »to«. Medo je vprašal: »Kaj je to?« in pravilno je imenovala stvar na sliki. Nato je Medo prosil, naj mu poda kartico, da bo lahko tudi sam bolje pogledal, kaj je na sliki. Deklica mu je podajala kartico za kartico, zraven pa vedno povedala kaj je na sliki, vendar je bil prvi odgovor vedno »to«. Medo jo je tudi spraševal o barvah in kje v prostoru so posamezni predmeti, ter ji povedal, kateri predmet naj mu poda. Deklica je bila v vseh primerih zelo uspešna, slike si je sama ogledovala, pa tudi Medu jih je kazala, če jo je prosil. Včasih pa se je Medo zmotil in ni pravilno imenoval stvari na sliki. Ko je bila na sliki banana je rekel »jabolko«, ko je bil na sliki avto je rekel »žoga« ... v teh primerih je J. poiskala sliko z besedo, ki jo je Medo povedal in mu podala sliko. Dejavnost je izvedla do konca, dokler na mizi ni bilo niti ene slike več. In Medo se je domislil nove igre. Kartice je razdelil na dva kupčka, en kupček je sam prijel v roke, drugega je dal deklici in izmenično sta izbirala eden od drugega karte, J. pa je poimenovala stvari na slikah. Za vsako pravilno povedano besedo je Medo deklico pobožal po roki ali jo požgečkal. Najprej se je deklica odmikala, nato je Medu dovolila, da se je dotakne ob vsaki kartici, ko pa je Medo pravilno povedal, ga je J. tudi pobožala.



Slika 23: Medo se uči besed

2. REZULTATI Z INTERPRETACIJO

H1: Lutko je mogoče uspešno vključiti tako v skupinsko delo kot tudi v individualne obravnave otrok s posebnimi potrebami.

Že pred začetkom lutkovne predstave so lutke navdušile otroke, odzvali so se fizično in glasovno, ob tem pa še individualno dosegli cilje na mnogih področjih razvoja.

Deklica z Downovim sindromom je dosegla cilj za področje orientacije, saj je lokalizirala dele obraza na drugem in na sebi, za področje splošne poučenosti je pokazala in ponovila pojme »luna, mavrica, veter, dež«. Osnovne barve je utrjevala s kazanjem in primerjavo, rumeno barvo pa samostojno pokazala in imenovala. Med poslavljanjem lutk samoiniciativno uporabila vljudnostni izraz »adijo«.

Deček z motnjami avtističnega spektra je dosegel cilj za področje pozornosti, saj je ves čas brez nagovarjanja z imenom budno spremljal dogajanje med lutkami. S celotno dlanjo se je dotikal lutk in dosegel cilj za področje zaznavanja. Za področja splošne poučenosti in komunikacije je pokazal in poskušal ponoviti pojme »sonce, žarki, luna, mavrica, veter, dež«. Osnovne barve je utrjeval s kazanjem in se ob spodbudi potrudil ponoviti pojme. Na koncu je med poslavljanjem lutk na pobudo usmeril pogled in uporabil vljudnostni izraz »adijo«.

Od ciljev, ki so bili načrtovani za K, je deklica s subtelomerno kromosomsko delecijo s pomočjo lutk dosegla cilje na področju splošne poučenosti oziroma komunikacije. Imenovala je Sonce in Luno, njeno pozornost je najbolj pritegnila pisana Mavrica, ki jo je na pobudo tudi pokazala in pokazala osnovne barve. Ob poslavljanju lutk je samoiniciativno odgovorila »adijo«.

V času individualnih obravnav je J. s pomočjo lutk dosegla cilje za področja grafomotorike, splošne poučenosti, za gibalno področje in področje vedenja.

Deček z motnjami avtističnega spektra je s pomočjo lutk dosegel cilje za področja fine motorike, zaznavanja in pozornosti, splošne poučenosti in socializacije ter za področji gibanja in vedenja.

Deklica s kromosomsko subtelomerno delecijo je v okviru individualnih obravnav dosegla cilje za področja fine motorike, zaznavanja in gibanja.

Povzamem lahko, da so otroci individualno napredovali tako pri skupinskem delu kot tudi pri individualnih obravnavah.

H2: Uporaba lutk bo pri delu z deklico z Downovim sindromom pomembno pozitivno vplivala na njeno vedenje, kar bo pripomoglo k uspešnejšemu doseganju določenih individualiziranih ciljev.

Potrdimo lahko drugo hipotezo, saj je J. preko različnih dejavnosti in tem dosegla mnoge cilje. Izdelala malo Sonce in malo Luno in ob tem so na njeno motivacijo za sodelovanje pomembno vplivale rokavične lutke. Za področje grafomotorike je barvala v omejeni ploskvi in samoiniciativno vstavila obliko ter poimenovala narisano luno, urila pravilni prijem škarij, odvijala lepilo, risala v krožnih gibih ter poimenovala in komunicirala z nastalima lutkama. Od male Lune in malega Sonca se je poslovila z vljudnostnim izrazom.

Najbolj je J. uživala ob prihodu zajca Uha, ki jo je kar nekajkrat povabil, da bi sodelovala. Dosegla je cilj za področje gibanja, saj je ponavljala vse gibalne vaje. Najbolj je J. s pomočjo lutke napredovala na vedenjskem področju, saj je sošolki ponudila roko in s tem nakazala, da jo vabi k igri.

Tudi Medu se je J. najprej izmikala, nato pa postopoma pričela sodelovati in preko Medovih nagrad zmanjšala pojav loputanja z vrati. Kadar je bil Medo z njo, je to naredila le občasno. Meda je učila branja in pisanja ter ob tem urila pisanje svojega imena z mavričnimi črkami. Meda je naučila tudi novih besed, saj je poimenovala predmete na slikah in pri tem sodelovala z lutko in tako dosegla cilje za področje splošne poučenosti in komunikacije, pri čemer je dosledneje uporabljala vljudnostne izraze.

H3: Uporaba lutk bo pri delu z dečkom z motnjami avtističnega spektra pomembno vplivala na zmanjšanje motečih vedenj, njegova pozornost se bo povečala in posledično bo uspešneje dosegal individualno določene cilje.

Hipoteza je potrjena, saj je S. dosegel cilje za področje fine motorike ko je uril risanje ravne črte od pike do pike in uril pravilno uporabo škarij, saj je rezal papir na trakove in koščke. Za področje zaznavanja se je dotikal različnih tekstur in mazal prstno barvo po ploskvi z dlanjo.

Ob prihodu zajca Uha se je zelo veselil in se ob tem oglašal, ponovil je vse gibalne vaje in ploskal po ritmu.

Njegova najljubša lutka, Minka mu je pomagala na področju vedenja, saj je pritegnila njegovo pozornost, vedno je bila z njim in je lahko s pomočjo vidne informacije oziroma preko sličic pričakoval sledeče dejavnosti. Njegovo vpitje ob spremembah se je očitno zmanjšalo. Neodobravanje je izrazil le, ko mu kaj ni bilo všeč ali pa je bilo zanj pretežko.

H4: Uporaba lutk bo pri delu z deklico s kromosomsko subtelomerno delecijo pomembno vplivala na njeno vztrajnost in željo dokončati določeno aktivnost.

Tudi četrta hipoteza je potrjena, saj je K. v času izdelovanja lutk dosegla cilje za področji zaznavanja in fine motorike. Prepoznala je rumeno barvo s primerjanjem, barvala je v omejenem polju, urila pravilno uporabo škarij in rezala list papirja na trakove in koščke ter širila besedni zaklad s kazanjem in ponavljanjem verbalno podanih pojmov.

V dejavnosti s telesno lutko je ponavljala vse gibalne vaje in dosegla cilj za področje gibanja.

Ročna lutka Nina ji je pomagala doseči cilje na področju fine motorike, ko je deklica risala vodoravne črte od pike do pike ter barvala v omejeni ploskvi. Prstna lutka je od nje izvabila nekatere glasove. Za področje zaznavanja je po vprašanjih pokazala osnovne barve na ploskvi. Pri pojavu in poslavljanju vseh lutk je vedno uporabila ustrezen vljudnostni izraz.

1.2 Možnosti nadaljnje uporabe lutk

- MOŽNOSTI SONCA IN LUNE

Ker je bila deklica s subtelomerno kromosomsko delecijo zelo navdušena na črnimi rokavicami in rokavičnima lutkama Soncem in Luno, sem zanjo prilagodila lutki. Rokavice so namreč prevelike za njene roke in prste. Zato sem izrezala kroge v rokavično Sonce in Luno in deklica ju je lahko uspešno samostojno animirala. Ob tem se je občutno povečalo spontano izražanje. Tako sta rokavični lutki postali tudi prstni lutki, ki ju lahko otroci samostojno animirajo in preizkušajo njihove možnosti.



Slika 24: Prstni lutki Luna in Sonce

- MOŽNOSTI ZAJCA UHA

Telesna lutka zajec Uh se je izkazala kot zelo učinkovita in uporabna pri izvajanju gibalnih aktivnosti vseh vrst. Ponavljanje gibalnih vaj ob petju ritmičnih pesmic bi se lahko razširilo na vse učne ure športne vzgoje, saj je Uh uspešno motiviral otroke, meni pa omogočil zelo praktično in enostavno animiranje. Pri izvajanju osnovnih gibalnih vzorcev bi lahko Uha uporabili tudi za doseganje drugih ciljev kot je tek po črti ali izvajanje elementarnih oblik gibanja. Uh bi lahko izvedel določeno aktivnost, tekel ni na primer cel krog v telovadnici in otroci za njim, nato bi otroke postavil za določeno mejo in bi Uh tekel le po eni stranici črte ter se po določeni razdalji ustavil in otrokom nakazal znak, da lahko stečejo do njega. Razdaljo bi postopoma podaljševal, dokler otroci ne bi samostojno pretekli celega kroga v telovadnici po črti.



Slika 25: Zajec Uh telovadi

Pri izvajanju elementarnih oblik gibanja bi Uh lahko skupaj z otroki postavil poligon in se z njimi plazil, lazil, ..., na določenih točkah bi jim pomagal čez ali pod oviro, jih pričakal na drugi strani tunela ali pa bi Uh prvi izvedel vajo na psevdonevarnih pripomočkih.

Vedno bi se lahko telesno lutko uporabilo v primeru, ko otroci potrebujejo med delom aktivni odmor in bi se skupaj z lutko sproščali nekaj minut, izvedli bi enostavne vaje in se tako aktivno sprostili, ko bi potrebovali oddih.

Lutko zajca bi lahko uporabil pri vsakodnevnih higienskih opravilih, na primer pri čiščenju zob, če se izkaže, da otrok težko prenaša postopek čiščenja zob. Otrok bi lahko zajcu drgnil zobka s prsti, nato bi mu zajec pomagal s prstom drgniti po njegovih zobeh. Na enak način bi se otroka lahko postopoma navajalo na ščetkanje zob z zobno ščetko. Primerno vedenje bi se podprlo tudi z nagrado.

To lutko bi lahko tudi vključili pri obravnavanju določene teme, vezane na gozd, pri branju pravljič, kot spremembo pri pouku. Možnosti je seveda veliko, kreiranje in uporabnost lutk pa v domeni učitelja.

- MOŽNOSTI MINKE, NINE IN MEDA

Vsak otrok, ki mu je še posebej pri srcu določena lutka ali pa se le ta izkaže kot učinkovita, se naj še naprej srečuje z njo.

Miški Minki bo deček z motnjami avtističnega spektra pripenjal vsak teden nekaj novih gumbov in tako razširil zbirko slik za orientacijo v dnevnih aktivnostih. Sproti se bo utrjevalo razumevanje slik, ki so v uporabi, sočasno pa se bo povečevala uporaba slikovnega materiala. V sodelovanju z razredničarko se bo postopoma dodajalo slike za učiteljice v podaljšanem bivanju, za telovadnico, jedilnico, gospodinjsko učilnico, atrij, dom in druge po potrebi.

Nina bo tudi vnaprej vsakodnevno motivirala deklico s kromosomsko subtelomerno delecijo, da se bo z večjim veseljem lotila dela in tudi aktivnosti dokončala. V prostem času bo lutka deklici na razpolago pri igri, s čimer se bo povečala njena govorna produkcija.

Medo bo v bodoče sedel v razredu v neposredni bližini vrat. Deklico z Downovim sindromom bo vsakodnevno opomnil, da je potrebno vrata počasi zapirati in ji tudi

postopek pokazal. V primeru neupoštevanja bi bilo smiselno preizkusiti, kako se bo J. odzvala na to, da Medo loputa z vrati kot ona.

Učiteljica bo preudarila v kakšni meri in v katerih situacijah bo uporabil lutke, pri čemer ji bom svetovala. Tudi sama bom Minko, Nino in Meda uporabljala pri obravnavah, saj so se telesna lutka in ročni lutki izkazali kot uspešni pri delu z otroci s posebnimi potrebami.

- KAKO UPORABITI VSE LUTKE PRI DOSEGANJU DOLOČENEGA CILJA?

Eden izmed ciljev, ki ga bodo dosegali otroci iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja je cilj za področje orientacije in sicer usvajanje velikostnega odnosa velik in majhen.

V lutkovni igrici Sonce in Luna postaneta prijatelja sem uporabila ploski lutki Luno in Sonce večjih dimenzij, otroci so vsak posamezno naredili tudi malo Sonce in malo Luno. In že imamo primerjavo velik – majhen. Dejavnost obogatimo z vključevanjem otrok. Otrokom razdelimo lutke in vsak dobi svojo vlogo, pa tudi mi usmerjamo dejavnost z uporabo lutke.

Zgodba

Tako kot otroci, se tudi Luna, Sonce, majhna Luna in majhno Sonce najraje skupaj igrajo. »Katero igro bi se igrali?« vpraša Sonce. Luna mu odgovori: »Že vem, igraymo se Si velik ali majhen?« in Sonce nadaljuje »kako pa se igra ta igra?« in Luna razloži: »Ko rečem velika Luna gor, se dvigneš v nebo, ko rečem majhna Luna dol, majhna Luna počepne, ko rečem veliko Sonce gor, se Sonce dvigne v nebo in ko rečem majhno Sonce dol, le to počepne. Ali si razumelo?«. Sonce počaka nekaj trenutkov, nato pa vzklikne: »No, pa se igraymo, pa še otroke povabimo k igri!«.

Dejavnosti lahko popestrimo z različnimi primeri. Lahko vsi skupaj dvignejo veliko Sonce, se počepnejo z malim Soncem, veliko Luno nesejo na vrt in malo Luno skrijejo pod mizo, z rokami pokažejo kaj pomeni velik in kaj majhen,... nato prepustimo prosto pot lastni domišljiji. Ostale lutke uporabimo za motiviranje, morda vsak dan drugo.

3. SKLEP

Pri svojem delu sem uspela potrditi vse predpostavke, na katere sem iskala odgovore z lutkami. Lutke so pozitivno vplivale na otroke in njihov razvoj tako v skupinski kot tudi v individualnih situacijah. Izkazalo se je, da je mogoče z lutkami delovati na vedenjsko področje, na pozornost, na vztrajnost ter željo dokončati določeno aktivnost. Poleg doseženih individualiziranih ciljev so otroci dosegli tudi mnoge cilje, ki jih nisem posebej omenjala pri načrtovanju. Izmed ciljev, ki jih navaja O'Hare (2005, str. 66) so otroci s pomočjo lutk povečali obseg spontanega besednega izražanja, izboljšali so govor in izgovorjavo, razvijali koordinacijo in zaupanje vase ter osebnostno zadovoljstvo, opazovali svet z vsemi čutili in si bolje zapomnili opazovano, razvijali igro in razvijali sposobnosti poslušanja medsebojnih odnosov, kar je najpomembnejše. Zaradi tega se bom vnaprej posluževala različnih vrst lutk in jih posebej izbrala za vsakega učenca posebej v individualni obravnavi.

Kreativno ponujanje individualnih izzivov zahteva od učitelja veliko prilagodljivosti, ustvarjalnosti in eksperimentiranja. Spoznala sem, da sem z lutkami dosegla mnogo več, kot sem si v začetku predstavljala. Sonce, Luna, Mavrica, Uh in drugi so mi dali neprecenljive izkušnje. Vpeljala sem lutke v svoje delo in spoznala otroke na drugačen način, izkusila moč lutk, pridobila veliko izkušenj z različnimi likovnimi in lutkovnimi tehnikami in nenazadnje na šoli učiteljem osvežila ideje pri njihovem delu in jih navdušila za uporabo lutk pri poučevanju. Posredovala sem jim uvid v vsestransko uporabo lutk in obširni spekter ciljev, ki jih je mogoče dosegati z lutko.

Dandanes obstaja veliko literature, ki mi je bila podpora pri individualnem pristopu. Med drugim tudi na svetovnem spletu. Metoda posredovanja skozi lutko pa mi je vsakič znova dajala nove odgovore in postavljala vprašanje: »Ali zmore še več?« in to je zelo pomembno za razvoj otrok na vseh področjih.

Menim, da bi bilo učenje za otroke s posebnimi potrebami še učinkovitejše, če bi se specialni in rehabilitacijski pedagogi posluževali raznih vrst lutk in simbolne igre vlog.



Slika 26: Lutkice prijateljice



Slika 27: Lutkice in otroci

LITERATURA IN VIRI

Arzenšek, S. (2009). Lutke in njihova uporaba v celjskih vrtcih. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Bahovec, E. D. idr. (1999). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bastašić, Z. (1990). Lutka ima i srce i pamet. Zagreb: Školska knjiga.

Bernier, M., O'Hare, J. (ed.) (2005). Puppetry in Education and Therapy. Bloomington: Authorhouse.

Borak, N. (2009). Od ideje do predstave. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Brett, D. (1996). Terapevtske zgodbe za otroke. Ljubljana: Otrok in družina.

Dhority, L. (1992). Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha center.

Enciklopedija Slovenije, (1997). Zv. 6. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gobec, D., Postolski Košir, M., Prestor, A., Škufca, M. (1981). Doživljajmo, ustvarjajmo, nastopajmo! Estetska vzgoja 4. del: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Golub, Z. (2003). Šolsko lutkovno gledališče z zbirko lutkovnih igranic. Nova Gorica: EDUCA.

Horvat, L., Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.

Jerman, J. (2008). Psihologija oseb z motnjami v razvoju. Skripta in zapiski iz predavanj. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Jovanovič, S. (Majaron, E.) (1987). Funkcija lutke v procesu oblikovanja mladega človeka. *Lutka*, 39-40, 4-12.

Korošec, H. (2006). Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces. V Borota, B., Geršak, V., Korošec H., Majaron E. (2006): *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Korošec, H., Majaron, E. (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R. idr. (2001). *Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2001). Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj. *Ljubljana: Psihološka obzorja*, št. 2/3, str. 35 – 58.

Novljan, E. (2005). Osnove teorije defektologije. *Zapiski iz predavanj*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skubin, K. (2007). *Lutka v svetu otrok s posebnimi potrebami*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Založba Didakta d.o.o.

Šinko, S. (2008). Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1 (3 – 4), 131 - 138.

Toličič I., Smiljanić Čolanović, V. (1977). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Trefalt, U. (1993). Osnove lutkovne režije. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Đorđević, D. (1982). Psihologija mentalno zaostalih lica. Gornji Milanovac: Dječje novine.

Woschel F., F. (2007). Play therapy, v Encyclopedia of Special Education, Third Edition. New Jersey: Clearance Centre.

VIRI IZ SVETOVNEGA SPLETA:

Bognar, L. (2009). Priča i lutka u sveučilišnoj nastavi. Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova.

Elektronski vir: <http://kreativnost.pedagogija.net/knjiga> (11.3.2011).

Center za avtizem (2011). Avtizem.

Elektronski vir: <http://www.avtizem.org/avtizem.html> (23.3.2011).

Državne smernice za kulturno – umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009).

Elektronski vir:

<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=2183> (11.3.2011).

Erjavec Škerget A., Zagradišnik B., Kokalj Vokač N. (2003). Subtelomerne kromosomske preureditve – eden od vzrokov za idiopatsko mentalno retardacijo. Strokovni prispevek. Maribor: Splošna bolnišnica Maribor.

Elektronski vir: <http://www.vestnik.szd.si/st3-6/st3-6-359-365.htm> (1.4.2011).

Posebni program vzgoje in izobraževanja (2005). Ljubljana: Uradni list RS, 102.

Elektronski vir:

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Posebni_program_vzgoje_in_izobr.pdf (4.4.2011).

Sekcija za Downov sindrom: Življenje z DS (2011):

Elektronski vir: http://szds.si21.com/sl/Zivljenje_z_DS_1/ (4.4.2011).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000).

Elektronski vir: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (15.3.2011).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Ljubljana: Uradni list RS, 12.

Elektronski vir: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html (25.3.2011).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007). Uradni list RS, 3.

Elektronski vir: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO5112.html (26.3.2011).

Wikipedia (2011). Lutka. Elektronski vir:

<http://sl.wikipedia.org/wiki/Lutka> (13.3.2011).

Wikipedia (2011). Gledališče. Elektronski vir:

<http://www.sl.wikipedia.org/wiki/Gledališče> (13.3.2011).

Wikipedia (2011). Avtizem. Elektronski vir:

http://sl.wikipedia.org/wiki/Motnje_avtisti%C4%85nega_spektra (23.3.2011).

PRILOGA