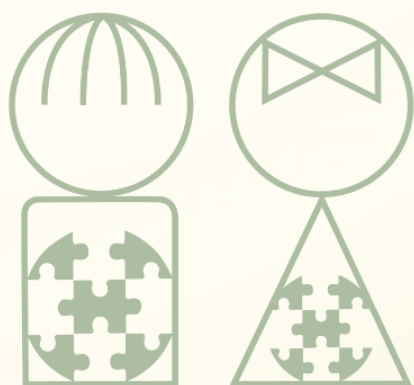




MEDNARODNA KONFERENCA

Učenje... iz šole v življenje

ZBORNIK PRISPEVKOV

Oktober 2025

Mednarodna konferenca Centra Janeza Levca Ljubljana

Učenje... iz šole v življenje

ZBORNIK PRISPEVKOV

International conference of Centre Janez Levec Ljubljana

Learning... from school to life

COLLECTION OF PAPERS

M Hotel, Ljubljana

17. in 18. oktober 2025

17th and 18th October 2025



Učenje, ... iz šole v življenje
Center Janeza Levca Ljubljana

Naslov:

Mednarodna konferenca Centra Janeza Levca Ljubljana

Učenje... iz šole v življenje

Title:

International conference of Centre Janez Levec Ljubljana

Learning... from school to life

Podnaslov: Zbornik prispevkov

Subtitle: Collection of papers

Urednice/Editors: Nataša Bijeljac Kores

Eva Korenč

Monika Radivojević

Tehnična urednica in oblikovanje/Technical Editor and Designer: Maša Pelc

Za vsebino, strokovno korektnost in jezikovno pravilnost prispevkov odgovarjajo avtorji.

Authors are responsible for the content, integrity and linguistic accuracy of the contributions.

Kraj in datum: M Hotel, Ljubljana, Slovenia; 17. in 18. oktober 2025

Location and date: M Hotel, Ljubljana, Slovenia; 17th and 18th October 2025

Organizacijski odbor/Organizing Committee: Eva Korenč, Nataša Bijeljac Kores, Monika Radivojević, Urška Krek, Špela Kranjec, Ana Rant, Petra Štuhec, Ana Svetičič, Helena Može Cedilnik, Katarina Barborič, Damjan Kojzek, Tamara Lipičar, Ajda Predalič, Urška Brzin

Programski odbor/Programme Committee: Ajda Predalič, Ana Rant, Ana Svetičič, Eva Korenč, Helena Može Cedilnik, Nataša Bijeljac Kores, Monika Radivojević, Petra Štuhec, Špela Kranjec, Tamara Lipičar, Urška Krek, Damjan Kojzek, Urška Brzin, Katarina Barborič

Založnik/Published by: Center Janeza Levca Ljubljana, Karlovška cesta 18, Ljubljana

Izdaja: 1.

Edition: 1st

Vrsta publikacije: e-knjiga

Publication Type: E-book

Izdano: oktober 2025

Published: October 2025

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 255749635

ISBN 978-961-96820-7-4 (PDF)

Kazalo

UVODNIK.....	7
Med akademskim znanjem in veščinami za življenje in delo - Pedagogika v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja	8
Integrirana zaposlitev kot oblika zaposlovanja v običajnem delovnem okolju	21
Terapevtski inštrumenti – vsakodnevni spremljevalci in pospeševalci učnega procesa.....	29
Kulturna dediščina Narodnega muzeja Slovenije in otroci z Downovim sindromom.....	38
Plesne urice.....	47
Tiha knjiga kot orodje za razvoj učnih veščin pri učencih z motnjami v razvoju	60
Krepitev spretnosti reševanja socialnih problemov pri učencih z motnjami v duševnem razvoju.....	71
Šola za življenje in Potovanje skozi čas.....	83
Ples in kultura brez meja: Udeležba oseb z motnjami v razvoju v ustvarjalnih projektih	89
Po sledih spoštovanja vrednih dejanj otrok z motnjo v duševnem razvoju v šolskem okolju	100
Kulturni užitki po Ljubljani: Podpora družinam mladostnikov s posebnimi potrebami	110
Pot zaposlitve osebe s posebnimi potrebami – Želva, d. o. o.	118
Osebna asistenca: Pot do večje samostojnosti in socialne integracije.....	126
Vloga svetovalnega delavca pri odklanjanju šole	135
Papirnat kroglice za igro in učenje	145
Vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v socialno in delovno okolje: izkušnje VDC Tončke Hočevar ..	169
Ko mikrosvet zaživi v učilnici naravoslovja	176
Celostna podpora družinam otrok z razvojnimi izzivi: Izobraževalne in neformalne oblike za opolnomočenje staršev.....	188
Narava kot učitelj: Živi kotiček za otroško učenje in rast.....	198
Gibam se, torej se dobro počutim	211
Telesni in gibalni razvoj otrok s posebnimi potrebami.....	221
Vključevanje mladih odraslih z motnjo v duševnem razvoju v delovno okolje – izzivi in priložnosti	236
Tipne slike kot pomoč pri poučevanju učencev z motnjo v duševnem razvoju	246
Ustvarjalnost pri pouku tehnika in tehnologija s pridihom kulturne dediščine – Mavrični stol.....	258
Učenje s pomočjo konjev o trajnostnih temah	266

Socialno-emocionalni primanjkljaji učencev v programu NIS: izzivi in priložnosti inkluzije.....	275
Vloga animatorja v Varstveno-delovnem centru Tončke Hočevar	286
Education for Life: Best Practices in Special Education from Klettaskóli	295
Support from school to work for young people with disabilities: Arbetsförmedlingen's "Samstart" Initiative ..	296
SUMERO as a bridge to the community: support, rehabilitation and employment	298
Drvo edukacijsko-rehabilitacijske podpore: primer dobre prakse iz Bjelovarja – od semena do ploda.....	299
Uslužni centar: pružanje podrške zapošljavanju	301
Inkluzija kroz sport i liderstvo: primjer dobre prakse Specijalne olimpijade Bosne i Hercegovine	323
Odpornost na stres: kako posamezniki in organizacije gradimo zaščitne mreže.....	326
The Salva Vita Youth House Model	327
Uloga specijalnog edukatora i rehabilitatora u jačanju roditeljskih strategija odgajanja.....	329
Holistic support for youth with special needs: The Salva Vita Youth House Model.....	334
Unlocking Potential: Inclusive Employment Pathways for Individuals with Intellectual Disabilities in Bavaria/Germany	343
Mild Intellectual Disability: General Profile and Psychopedagogical Intervention	344
Umetnost i inkluzija: Model kulturne participacije osoba sa intelektualnim invaliditetom kroz praksu organizacije Per.Art	351
Rad sa decom u školama za učenike sa smetnjama u razvoju – teorija i praksa	357
Obitelji centriran pristup – radionica potpomognute komunikacije za roditelje djece s teškoćama u razvoju...	359
Krepitev Družinske Odpornosti z Metakognitivno-Intelektualno-Vedenjskim pristopom (MIBa)	366
Living in a local community - a right or a privilege	378
Zaposlitvena rehabilitacija in zaposlovanje oseb z motnjo v duševnem razvoju	379
PARALLEL – Prijateljsko takmičenje Specijalne olimpijade kao inkluzivni projekat SV MEDICUS.....	381
Inclusive Farm – Green Classroom The example of inclusion and good practice.....	383
Praksa socialnega vključevanja v športu: Bogastvo sodelovanja	388

UVODNIK

Eva Korenč, organizacijski odbor mednarodne konference

Mednarodna konferenca Učenje... iz šole v življenje je združila strokovnjake, delodajalce, učitelje in odločevalce iz različnih držav, ki s svojim znanjem, izkušnjami in predanostjo oblikujejo bolj vključujoče okolje. Zbornik prinaša raznolike prispevke, ki odpirajo pomembna vprašanja o dostopnosti, individualizaciji, podpornih strategijah in novih oblikah sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami, delodajalci in širšo skupnostjo.

Poslanstvo Centra Janeza Levca ter vseh njegovih enot je izobraževanje in usposabljanje otrok, mladih in odraslih z motnjo v duševnem razvoju in hkrati ustvarjati družbo, v kateri ima vsak posameznik priložnost razvijati svoje potenciale in prispevati po svojih zmožnostih. Dobra šola je lahko le tista, ki ima srčne in usposobljene strokovnjake, ki svoje znanje neposredno izvajajo vsakodnevno v razredu. Strokovnjaki so na mednarodni konferenci svoje praktične izkušnje in pridobljeno znanje z neposrednim delom z učenci, zapisali ter mu dodali teoretično podlago. S tem so podprli lastni strokovni razvoj in ga širili med ostale strokovnjake, tako domače kot tuje.

S tem, ko smo posamezna področja dela z osebami z motnjo v duševnem razvoju: izobraževanje, svetovalno delo, zaposlovanje, prosti čas ter kreativnost postavili na mednarodno prizorišče, smo odprli prostor za izmenjavo znanja, izkušenj in pogledov, ki presegajo meje posameznih ustanov in držav. Na ta način krepimo zavedanje, da je vključevanje oseb s posebnimi potrebami skupna odgovornost celotne družbe, ne le naloga posameznih strok ali institucij.

Verjamemo, da bo bodo vsebine, predstavljene v zborniku, spodbudile nadaljnje razprave ter razvoj novih praks. Naj bodo predstavljene ideje in izkušnje navdih za prihodnje projekte ter drugačen pristop pri reševanju vsakodnevnih izzivov.

Med akademskim znanjem in veščinami za življenje in delo - Pedagogika v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja

Between Academic Knowledge and Skills for Life and Work – Pedagogy in the Special Education Program

dr. Matej Rovšek

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

matej.rovsek@centerjanezalevca.si

Povzetek

Posebni program vzgoje in izobraževanja nima jasno določenega razmerja med akademskim znanjem in veščinami za življenje in delo, zato je to odločanje pogosto prepuščeno strokovni presoji učiteljev in šol. Zaradi zgodovinsko visoke pomembnosti akademskega znanja, se pojavlja vprašanje, koliko prostora ostane prilagoditvenim spretnostim, ki so ključne za kakovost življenja oseb z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in kako jih povezovati z akademskim znanjem (MDR). Rezultati anketiranja učiteljev, ki poučujejo v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja in staršev, katerih otroci obiskujejo ta program, smo ugotovili, da se v splošnem tako starši in učitelji zavedajo pomena prilagoditvenih spretnosti za razvoj in samostojnost učencev; rezultati so najbolj izenačeni pri Skrbni za samega sebe. Učitelji glede na starše dajejo nekaj več poudarka spretnostim kot so Socialne spretnosti in komunikacija ter Delovne navade in ročne spretnosti, starši pa Branju, pisanju in Osnovam matematičnim spretnostim.

Ključne besede:

Učenci z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju, Posebni program vzgoje in izobraževanja, akademsko znanje, funkcionalno akademsko znanje, prilagoditvene spretnosti, kakovost življenja oseb z motnjami v duševnem razvoju.

Abstract

The Special Education Programme does not have a clearly defined balance between academic knowledge and skills for life and work, which means that decisions are often left to the professional judgement of teachers and schools. Due to the historically high importance of academic knowledge, the question arises as to how much teaching sources should be devoted to adaptive behaviour, which are crucial for the quality of life of individuals with moderate, severe, and profound intellectual disabilities, and how these can be linked to academic knowledge. The results of a survey conducted among teachers working in the Special Education Programme and parents whose children attend this programme show that, in general, both parents and teachers are aware of the importance of adaptive behaviour for the development and independence of students. The results are most balanced in the area of Self-care. Compared to parents, teachers place somewhat more emphasis on skills such as Social skills and communication as well as Work habits and manual skills, while parents place more emphasis on reading, writing, and basic mathematical skills.

Keywords:

Students with moderate, severe and profound intellectual disabilities, Special Education Programme, academic knowledge, functional academic knowledge, adaptive behavior, quality of life of individuals with intellectual disabilities.

1. Uvod

Priložnosti, da bi se strokovnjaki v strokovnih razpravah osredotočali na vzgojno izobraževalne cilje Posebnega programa vzgoje in izobraževanja (PPVI) niso pogoste. Verjetno je to posledica zakonodaje, ki programa ne prepozna kot izobraževalnega, kar očitno pomeni, da tematika vzgoje in izobraževanja učencev z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (v nad MDR) ni na poligonu različnih političnih interesov in akademske elite. To je sicer največkrat dobro, saj dovršen del odločitev, kako program izvajati, država prepušča strokovni presoji, slabo pa zato, ker te učenci sistem pogosto spregleda ali pa so glede pozitivnih sprememb zadnji v vrsti. Upamo si zapisati, da je, prav zaradi raznolikosti v populaciji, strokovna presoja nad kurikularnimi določili, pa tudi nad »zdravo pametjo«, ki jo pogosto teži vrsta stereotipov in mitov o pravi šoli za učence z MDR.

V Sloveniji je zgodovinsko znanje visoko na lestvici vrednot. Če je znanje zmes resnice, izkušenj, razumevanja in uporabe naštetega, potem je, kot tako, enako pomembno v katerem koli programu. Znanje je torej širša množica izkušenj in zmožnost uporabe, medtem ko so akademska znanja podmnožica tega - formaliziran del znanja, ki je povezano s spretnostmi kot so branje, pisanje, računanje in drugo. Tako akademsko znanje kot tudi veščine za življenje in delo, so torej del univerzalnega pojmovanja znanja.

V kontekstu vzgoje in izobraževanja učencev z MDR, se pojavlja vprašanje razmerja med akademskim znanjem ter funkcionalnimi veščinami oziroma prilagoditvenimi spretnostmi (ang. adaptive behavior); slednje so seveda prav tako znanja in so bolj kot akademska znanja povezane s samostojnostjo ali čim bolj neodvisnim življenjem osebe z MDR. Kurikularna zasnova v Sloveniji določa vzgojno izobraževalne programe, ki so oblikovani za vsako izmed zakonsko opredeljenih skupin otrok s posebnimi potrebami. Razmerje med obema kategorijama znanja v programih, ki jih zakonodaja priznava kot izobraževalne (vsebujejo minimalne in temeljne standarde), določajo cilji programa, na osnovi ciljev je določena skupina učencev v tem programu – njihove motnje oziroma stopnje motenj, intelektualne zmožnosti in raven prilagoditvenih spretnosti. PPVI tega razmerja nima določenega v kurikulumu; to je prepuščeno doktrini posamezne šole – če jo ima – če ne, pa posameznemu učitelju.

2. Akademsko in funkcionalno akademsko znanje

Akademsko znanje vključuje branje, pisanje, računanje, osnove vedenja o naravi in družbi, pa tudi razvoj pozornosti, pomnjenja itd. Z ustreznimi prilagoditvami vsebin in prilagojenimi cilji posamezniku v PPVI lahko dosežemo osnovno funkcionalno pismenost; osnovno branje navodil in sporočil, osnovno pisanje, osnovne matematične operacije (štetje, seštevanje,...), prepoznavanje znakov in simbolov (npr. prometni znaki, napisi na trgovinah), pisanje svojega imena, preprostih seznamov (na primer listek s seznamom za trgovino), omogoča sodelovanje pri vsakodnevnih dejavnostih (npr. razumevanje navodil), in krepi občutek uspešnosti. Raziskave kažejo, da tudi akademsko znanje pozitivno vpliva na samozavest učencev (Harris,

2006), zlasti kadar osnovno pismenost in matematične spretnosti uporabijo v funkciji prilagoditvenih spretnosti, torej za namen čim večje samostojnosti in kakovostnega socialnega vključevanja. Tako uporabljena akademska znanja poimenujmo funkcionalno akademsko znanje.

Pri poučevanju je pomembno vedeti, da učni dosežki na področju akademskega znanja zahtevajo visoko stopnjo kognitivnega napora (Browder et al, 2014), zato naj bo proces poučevanja skladen z zlatim pravilom pedagogike: poučujemo skladno z doseženo stopnjo kognitivnega razvoja in predznanja. Brez načrtovanega posploševanja – dodatnega učenja učencev z MDR v naravnih okoljih, je prenos znanja v vsakdanje življenje malo verjeten, če pa že, je vprašljiva njegova trajnost. Pomembno je tudi, da so cilji prilagojeni posamezniku, ne njegovi motnji.

3. Prilagoditvene spretnosti – veščine za samostojnost in zaposlitev

Pri opredelitvi MDR preverjamo dva kriterija: intelektualne sposobnosti in prilagoditvene spretnosti. Te se v širšem smislu delijo na tri kategorije veščin:

Konceptualne veščine: To so veščine, povezane z razumevanjem in delovanjem v svetu. Primeri: govor, branje, pisanje, računanje, upravljanje denarja, časovno načrtovanje.

Socialne veščine: Kako se posameznik vključi v družbo, komunicira z drugimi, sodeluje, vzpostavlja in ohranja prijateljstva, razume čustva in pravila vedenja.

Praktične veščine: Dnevne življenjske spretnosti, ki omogočajo samostojnost. Primeri: priprava hrane, čiščenje, skrb zase, oblačenje, uporaba prevoza, skrb za osebno higieno, upravljanje domačih opravil (Schalock, 1999).

4. Prilagojeno vedenje in intelektualni potenciali

Čeprav je prilagodljivo vedenje povezano s kognitivnimi sposobnostmi, ni enako inteligentnosti. Intelektualne zmožnosti so potencial, na katerem se lahko razvijajo prilagoditvene spretnosti. Oseba z nižjim IQ lahko razvije visoko stopnjo prilagoditvenih spretnosti, ki so pogosto odločilne za neodvisnost, zaposlitev in socialno vključevanje. Raven prilagoditvenih spretnosti določa stopnjo podpore bolj, kot jo določajo intelektualne zmožnosti. To je en vidik, ki pojasnjuje potrebo po skrbi za razvoj prilagoditvenih spretnosti. Drug vidik je preprosto dejstvo, da ima dobra poučevalna praksa na razvoj prilagoditvenih spretnosti bistveno večji vpliv kot na razvoj intelektualnih potencialov.

Naštejmo le nekaj ključnih področij prilagoditvenih spretnosti, ki imajo velik vpliv na kakovost življenja:

Funkcioniranje v družbi – spretnosti omogočajo učinkovito sodelovanje v šoli in v širših socialnih skupnostih.

Čustveno stanje in odzivanje – spretnosti prispevajo k boljši duševni kondiciji in čustveni odpornosti.

Neodvisnost – učenje prilagoditvenih spretnosti vodijo do večje samostojnosti in samozavesti pri vsakodnevnih opravilih (higiena, oblačenje, priprava obrokov, itd).

Reševanje problemov – posamezniki z bolj razvitimi prilagoditvenimi spretnostmi so bolje pripravljeni na obvladovanje stresa in reševanje problemov.

Poudarek na teh veščinah vodi k večji samostojnosti, varnosti ter občutku kompetentnosti. Številne raziskave in sodobne prakse (npr. "life skills curriculum") podpirajo učenje v stvarnih okoljih z uporabo metode neposrednega poučevanja in ponavljanja, kar bomo opisali v nadaljevanju (Browder, 2014).

Med prilagoditvene spretnosti štejemo tudi zaposlitvene veščine. Priprava na zaposlitev je ključen del izobraževanja, saj mnogi učenci po zaključenem šolanju preidejo v varstveno-delovne centre ali druge oblike zaščitnih zaposlitev. Pridobivanje zaposlitvenih veščin razvija občutek odgovornosti, pripomore k strukturi dneva, krepi sodelovanje in prilagajanje in omogoča vključenost v družbo.

5. Individualizacija in kombiniran pristop

Iz zgoraj zapisanih opredelitev je razvidno, da so konceptualne veščine v preseku med funkcionalnim akademskim znanjem in prilagoditvenimi spretnostmi.

Najbolj učinkoviti pristopi so kombinacije funkcionalnega akademskega znanja s prilagoditvenimi spretnostmi, prilagojene posamezniku. Učenje naj bo smiselno, kontekstualno in vezano na stvarne življenjske situacije. Tu je le nekaj primerov: štetje denarja v trgovini (ali pri igri: igramo se trgovino), glasno branje recepta pri kuhanju, pisanje seznama oblačil, ki jih bomo vzeli na počitnice itd.

Vsak učenec ima torej svoje razmerje med različnimi kategorijami znanj, ki so prilagojeni njegovim zmožnostim učenja na poti k cim večji neodvisnosti. Zato je ključna individualizacija in učenje akademskih vsebin v kontekstu vsakdanjih situacij.

Vloga družine

Družina ima ključno vlogo pri prenosu naučenega znanja v domače okolje. Sodelovanje med šolo in starši je nujno za postavljanje stvarnih, uresničljivih ciljev in podporo v vsakdanjem življenju. Med učitelji, ki poučujejo v PPVI velja stališče, da domače naloge v tem programu niso potrebne ali celo, da preobremenjujejo učence (češ, naj imajo prosto popoldne ali vikend). A vendar je domača naloga izjemno sredstvo, kadar želimo, da naučene spretnosti učenec posploši in jih uporablja tudi v domačem okolju. Če se učenec v šoli uči kuhati čaj, naj se s tem znanjem pohvali tudi doma - za domačo nalogo ga skuha tudi doma staršem. Taka naloga je smiselna in omogoča posploševanje in pozitivno povratno informacijo.

6. Pedagogika v posebnem programu vzgoje in izobraževanja

PPVI ima dokaj splošne cilje, saj je raznolikost zmožnosti učencev velika, minimalni standardi pa niso predpisani. Šele z individualizacijo ciljev v individualiziranem programu (IP) se približamo potrebam posameznim učencev. Odločitev o ustreznosti individualnih ciljev je zadeva strokovne skupine, torej odločitev strokovnjakov – saj cilje ni mogoče oblikovati kot standarde, torej splošno in za vse enako, kot v rednih programih osnovne šole. Prav avtonomija strokovnih skupin pri določanju ciljev, privede do vprašanj razmerij med cilji, ki so usmerjeni v akademska znanja in cilji, ki so usmerjeni v veščine za življenje in delo. Razumevanje učiteljev posameznih kategorij, torej akademskih znanj in veščin za čim bolj neodvisno življenje in delo ter povezava med tema dvema kategorijama, je ključno pri odločanju o ciljih posameznega učenca, torej, kaj učenec v določenem razvojnem obdobju potrebuje za njegov največji napredek. S tem v zvezi omenimo tri ključne elemente specialne pedagogike pri izvajanju PPVI (Browder, 2014):

1. Kako poučevati? Odgovor na to vprašanje zadeva specialno pedagoško didaktiko, znotraj te pa številne metodične pristope, metodo neposrednega poučevanja, strategije in prilagoditve, sodelovalno učenje, medsebojna podpora učencev in tehnologije za učenje.
2. Kaj poučevati? To vprašanje je najbolj povezano s temo tega prispevka. V osnovi je to pravo razmerje med poučevanjem funkcionalnih akademskih znanj in prilagoditvenih spretnosti torej vsebinami, veščinami in spretnostmi za katere menimo (ali menijo snovalci učnih načrtov), da so za učence najbolj koristne.
3. Oblika in raven podpore? Od vseh treh postavk je to vprašanje najbolj individualizirano; kaj učenec še potrebuje da bi dosegel zastavljene cilje, katero je njegovo najbolj stimulatívno okolje (vrstniki oblika šolanja), koliko dodatne podpore učitelja potrebuje in koliko pomoči drugih strokovnjakov na šoli (logopeda, psihologa, fizioterapevta).

Usposabljanje v šoli in kakovost življenja sta povezana

Izvedba vseh treh dimenzij usposabljanja učencev z MDR je podrejena izboljševanju kakovosti njihovega življenja in življenja njihovih družin. Toda, kaj je kakovost, kako jo določamo? Najpogosteje uporabljena lestvica kakovosti življenja oseb z MDR temelji na modelu Roberta Schalocka (Schalock, 2002) ki vključuje osem temeljnih področij: Osebno zadovoljstvo (npr. občutek sreče, zadovoljstva), Medosebni odnosi, Socialno vključevanje, Osebna samostojnost, Dobrobit emocionalnega in fizičnega zdravja, Osebni razvoj in Pravice.

Schalockov vprašalnik Quality of Life Scale je bil nekajkrat uporabljen tudi v Sloveniji (Četina, 2011), največkrat za namen primerjave kakovosti življenja oseb z motnjami v duševnem razvoju glede na njihovo bivanje – doma ali v instituciji. (Štular, 2019, Schmidt in Seršen, 2017)

Rezultati raziskav kakovosti življenja oseb z MDR na navedenih področjih, so lahko v pomoč pri izboljševanju politik na področju šolstva, socialnega varstva in zdravstvenega sistema, evalvacijo uspešnosti socialnih programov ali oblikovanju novih oblik podpore.

Novejše raziskave navajajo veliko povezanost med kakovostjo življenja oseb z MDR in obliko šolanja pri čemer je ta povezava večja, kadar so bili učenci v inkluzivnem izobraževanju (Hornby in Kauffman, 2024). V tej raziskavi avtorja poudarjata, da vključujoče izobraževanje pozitivno vpliva na razvoj socialnih, delovnih in življenjskih veščin učencev z MDR, kar je ključno za uspešen prehod v zrelo odraslost.

7. Stališča učiteljev in staršev o pomenu različnih znanj v procesu šolanja

Da bi ugotovili kakšna so razlike med stališči učiteljev in staršev o pomenu poučevanja akademskih znanj oziroma prilagoditvenih spretnosti, smo v CJL izvedli kratko anketo za učitelje, ki poučujejo v PPVI in starše učencev v tem programu. V anketi so učitelji (n=57) in starši (n=64) med drugimi spremenljivkami, izražali svoja mnenja o:

1. pomembnosti različnih učnih vsebin za učence, ki jih poučujejo v tem šolskem letu (2024/25),
2. starostnem obdobju, ko naj bi poučevanje vsebin bolj prešlo v smer življenjskih veščin kot akademskih znanj,
3. o prepričanju učiteljev glede stališč staršev o pomembnosti akademskih znanj glede na prilagoditvene spretnosti in obratno.

1. Učitelji in starši so določali pomembnost različnih v znanj od 1 do 10 (1- najbolj pomembno, 10 najmanj pomembno) navedenih v tabeli 1

	<i>Prvo in drugo mesto (1, 2 – najbolj pomembno)</i>	<i>Zadnje in predzadnje mesto (9, 10 - najmanj pomembno)</i>	<i>Mesto na lestvici z najvišjimi deleži (1-najbolj, 10 - najmanj pomembno)</i>
	<i>Branje in pisanje</i>		
učitelji	7 %	16 %	7 (21 %)
starši	24 %	8 %	1 (19 %)
	<i>Osnove matematičnih veščin</i>		
učitelji	4 %	25 %	4 (18 %)
starši	15 %	18 %	8 (19 %)
	<i>Skrb za samega sebe</i>		
učitelji	65 %	7 %	1 (46 %)
starši	60 %	16 %	1 (44 %)
	<i>Socialne veščine in komunikacija</i>		
učitelji	70 %	4 %	2 (37 %)
starši	44 %	17 %	2 (33 %)
	<i>Odraščanje, partnerstvo in spolnost</i>		
učitelji	7 %	28 %	8,9 (18 %)
starši	4 %	27 %	8 (19 %)
	<i>Državlјanska vzgoja</i>		
učitelji	7 %	60 %	10 (51 %)
starši	11 %	62 %	10 (52 %)
	<i>Gospodinske spretnosti</i>		
učitelji	2 %	4 %	4 (39 %)
starši	3 %	6 %	5 (22 %)
	<i>Uporaba tehnologije (telefon, računalnik)</i>		
učitelji	4 %	44 %	9 (30 %)
starši	8 %	31 %	9 (22 %)
	<i>Delovne navade in ročne spretnosti</i>		
učitelji	30 %	8 %	3 (33 %)
starši	15 %	5 %	3 (22 %)
	<i>Samostojna mobilnost in orientacija</i>		
učitelji	6 %	7 %	5 (37 %)
starši	16 %	8 %	6 (17 %)

Tabela 1: Ocena pomembnosti področij s strani učiteljev in staršev

Starši menijo, da je znanje Skrb za samega sebe (60 % staršev daje to na 1. ali 2. mesto po pomembnosti), to znanje je prav tako pomembno za učitelje (65 %)- tu se deleža med starši in učitelji pomembno ne razlikujeta. Obe skupini respondentov se strinjata tudi o visoki pomembnosti Socialnih veščin in komunikacije, le da so tu razlike med skupinami velike – 70 % učiteljev jih postavlja na prvo ali drugo mesto (največ med vsemi znanji), a takih je le 44 % staršev. Po pomembnosti si tako pri učiteljih in starših sledijo Delovne navade in ročne spretnosti, le da jih učitelji postavljajo višje na lestvici pomembnosti (30 %, kot starši -15 %).

Velika razlika med obema skupinama respondentov je tudi pri Branje in pisanje ter Osnove matematičnih spretnosti. Starši menijo, da sta ti dve kategoriji precej pomembnejši (24 %, 15 %) kot menijo učitelje (7 %, 4 %). V splošnem lahko zaključimo, da so mnenja staršev in učiteljev dokaj usklajena; učitelji dajejo nekoliko več poudarka prilagoditvenim spretnostim (Skrb za samega sebe, socialne spretnosti in komunikacija) starši pa na akademskih znanjih (Branje in pisanje, matematične spretnosti).

2. Naslednje vprašanje se je nanašalo na stališče glede starostnega obdobja, ko naj bi naj bi po mnenju učiteljev in staršev poučevanje vsebin bolj prešlo v smer življenjskih veščin kot akademskih. Tabela 2 prikazuje stališče učiteljev. Večina učiteljev meni, da naj bo to obdobje od 11-15 let (39 %), torej še v osnovnošolskem obdobju. Še vedno pa 17 % učiteljev meni, da postanejo prilagoditvene spretnosti pomembnejše kasneje, od 16 leta starosti dalje, 12 % pa jih meni, da naj akademska znanja in prilagoditvene spretnosti ostanejo uravnotežene do konca šolanja.

Starostno obdobje	Frekvenca	Delež
1 (Do 10. leta)	10	18%
2 (11–15 let)	27	47%
3 (16 let in kasneje)	12	21%
4 (Nikoli, naj ostane uravnoteženo)	8	14%
Skupaj	57	100%

Tabela 2: Deleži in frekvence učiteljev glede stališča v katerem starostnem obdobju naj prevladuje poučevanje prilagoditvenih spretnosti nad akademskimi znanji.

Stališča staršev pri tem vprašanju se razlikujejo od stališč učiteljev. Le majhen delež (6 %) staršev meni, da je to starostno obdobje do 10 leta, bistveno večji kot pri učiteljih, pa je delež tistih staršev, ki menijo, da naj razmerje med učenjem prilagoditvenih spretnosti in akademskega znanja ostane uravnoteženo do konca šolanja.

Starostno obdobje	Frekvenca	Delež
1 (do 10. leta)	4	6%
2 (11–15 let)	20	32%
3 (16 let in kasneje)	18	29%
4 (Nikoli, naj ostane uravnoteženo)	21	33%
Skupaj	63	100%

Tabela 3: Deleži in frekvence staršev glede stališča v katerem starostnem obdobju naj prevladuje poučevanje prilagoditvenih spretnosti nad akademskimi znanji.

3. Zadnje vprašanje zadeva stališče učiteljev o odnosu staršev do različnih kategorij znanj in obratno. Trditev za učitelje se je glasila: »Večina staršev meni, da je poučevanje veščin za samostojno življenje in delo pomembnejše kot akademska znanja«. Več kot polovica učiteljev (51 %) se s trditvijo strinja, več kot tretjina - 37 % odstotkov učiteljev, predvsem učiteljev v prvi in drugi razvojni stopnji, pa se s trditvijo ne strinja – ne strinjajo se torej, da se starši zavedajo pomembnosti učenja veščin za samostojno življenje.

Odgovori	Frekvenca	Veljavni
1 (Se strinjam)	29	51%
2 (Se ne strinjam)	21	37%
3 (Ne vem)	7	12%
Skupaj	57	100%

Tabela 4: Stališča učiteljev o mnenju staršev, da je poučevanje veščin za samostojno življenje in delo pomembnejše kot akademska znanja.

Vprašali smo tudi obratno: kaj starši menijo o stališčih učiteljev. S trditvijo »Večina učiteljev meni, da je poučevanje veščin za samostojno življenje in delo pomembnejše kot akademska znanja« se strinja kar 73 % staršev. Mnenje staršev o učiteljih je torej podobno stališčem učiteljev, kar je razvidno iz deležev pri prvem vprašanju. Ti nakazujejo, da je stališče o pomenu učenja prilagoditvenih spretnosti pri učiteljih, v večini zelo pozitivno.

Odgovori	Frekvenca	Veljavni
1 (Se strinjam)	46	73%
2 (Se ne strinjam)	11	17%
3 (Ne vem)	6	10%
Skupaj	63	100%

Tabela 5: Stališča staršev o mnenju učiteljev, da je poučevanje veščin za samostojno življenje in delo pomembnejše kot akademska znanja.

8. Zaključek

Pri učencih z MDR je ključen poudarek na učenju prilagoditvenih spretnosti, ki omogočajo samostojnost, kakovostno življenje. Akademska znanja imajo podporno vlogo, če so smiselno vključena v učni proces in neposredno uporabljiva. Učitelj torej pretvarja surove akademske vsebine v uporabna znanja in jih poučuje skupaj s treningom prilagoditvenih spretnosti. Pri tem je potrebna individualizacija, sodelovanje z družino in skupnostjo ter uporaba pristopov, ki temeljijo na funkcionalnosti in uporabnosti.

Vzgojno-izobraževalni proces naj daje prednost funkcionalnosti, samostojnosti, komunikaciji in socialnemu vključevanju. Akademske vsebine naj bodo izbrane selektivno, z jasnim namenom in povezavo z vsakdanjim življenjem. V tabeli 6 je nekaj primerjav med akademskim znanjem in prilagoditvenim spretnostim in kaj ta znanja pomenijo za različne vidike življenja.

Vidik	Akademsko znanje	Prilagoditvene spretnosti
Uporabnost v vsakdanjem življenju	srednja (v prilagojenem obsegu)	zelo visoka
Možnost razvoja	omejena, zlasti pri težji in težki MDR	pogosto večja, s pravimi pristopi
Prispevek k samostojnosti	srednje	zelo velik
Vpliv na kakovost življenja	posreden	neposreden in zelo pomemben
Dolgoročna korist	omejena	ključna za socialno vključenost

Tabela 6: pomen akademskega znanja in prilagoditvenih spretnosti za različne vidike življenja osebe z MDR

Kljub jasnosti na pojmovni in teoretski ravni, pa je lahko razumevanje kategorij akademskega znanja, funkcionalnega akademskega znanja in prilagoditvenih spretnosti - veščin za življenje in delo (znanje za samostojnost) različnih deležnikov, predvsem staršev in učiteljev, zelo različno – deloma so to pokazali tudi rezultati ankete; predvsem stališča o znanju kot vrhovni vrednoti, ki so povezana z naklonjenostjo do akademskih znanj, lahko zavedejo starše, da posvečajo veliko pozornosti branju, pisanju in računanju, medtem ko so pričakovanja do učenja prilagoditvenih spretnosti pogosto prenizka. Vsekakor tudi učitelji niso vedno prepričani glede pravega razmerja obeh kategorij, še zlasti, če so taka pričakovanja staršev. Taber-Doughty in Shurr navajata, da naj bi s poučevanjem veščin vsakodnevnega življenja pričeli že v predšolskem obdobju, ker so učenci tako bolje pripravljeni na zahtevnejše naloge, ki zajemajo tako funkcionalno akademsko znanje in prilagoditvene spretnosti na višjih ravneh izobraževanja (Taber-Doughty in Shurr, 2017).

9. Viri

- Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (Eds.). (2020). Teaching students with moderate and severe disabilities (2nd ed.). The Guilford Press.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3). University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Center. <https://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Četina, A. (2011). Kakovost življenja odraslih z zmernimi motnjami v duševnem razvoju [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=24153>
- Harris, J. C. (2006). Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment. Oxford University Press.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Schalock, R. L. (Ed.). (1999). Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R. I., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... Keith, K. D. (2002). Quality of life and disability: An approach for community practitioners. American Association on Mental Retardation.
- Schmidt, M., in Seršen, K. (2017). Quality of life for families of children with intellectual disabilities. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 5–17. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=68545>
- Štular, M. (2019). Kakovost življenja odraslih z motnjami v duševnem razvoju v družinskem okolju in v stanovanjskih skupnostih [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=113172>
- Taber-Doughty, T., & Shurr, J. (2017). Life skills for secondary students with intellectual disability. SAGE. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/80518_book_item_80518.pdf

Integrirana zaposlitev kot oblika zaposlovanja v običajnem delovnem okolju

Integrated employment as a form of employment in a normal working environment

Petra Bizjak Puhar, univ. dipl. soc. del., Gregor Rozman, mag. org. in mgmt. soc. dej.

Varstveno delovni center Tončke Hočevar
Slovenija

petra.bizjak.puhar@vdc.si, gregor.rozman@vdc.si

Povzetek

Varstveno delovni center Tončke Hočevar je z izvajanjem integrirane zaposlitve za osebe z motnjo v duševnem razvoju začel pred 20 leti s štirimi uporabniki. Sedaj se v integrirano obliko zaposlovanja vključuje 22 uporabnikov oziroma 10% vseh vključenih v storitev vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji.

Za kakovostno izvajanje integrirane oblike zaposlovanja je pomembno dobro sodelovanje z vsemi deležniki: uporabnik, delodajalec (naročnik), mentor in družina oziroma domače okolje. Pomembno je, da delodajalci razumejo posebne potrebe oseb z motnjo v duševnem razvoju, saj lahko le takrat ustrezno prilagodijo delovno okolje, zahtevnost dela in obremenitve. Na drugi strani pa je zelo pomembna podpora mentorja, ki uporabniku pomaga pri komunikaciji z naročnikom in domačim okoljem.

V prispevku bomo predstavili izvajanje integrirane oblike zaposlovanja ter izzive, ki jih takšna oblika zaposlovanja prinaša.

Ključne besede:

zaposlovanje, integracija, motnja v duševnem razvoju, delodajalci, varstveno delovni center

Abstract

The Tončka Hočevar Job Centre started integrated employment for people with intellectual disabilities 20 years ago with four users. Now, 22 users, or 10% of the total number, are involved in the integrated form of employment.

Good cooperation with all partners is important for the quality of integrated employment: the user, the employer (client), the mentor and the family or home environment. It is important that employers understand the specific needs of people with intellectual disabilities, as only then can they adapt the working environment, the complexity of the work and the workload accordingly. On the other hand, the support of a mentor is very important to help the user to communicate with the employer and the home environment.

In this paper we will present the implementation of an integrated form of employment and the challenges that this form of employment brings.

Keywords

employment, integration, intellectual disability, employers, care and working center

1. UVOD

Delo oziroma zaposlitev je pomembna za vsakega posameznika, saj pozitivno vpliva na različna področja človekovega delovanja. Z delom ohranjamo in razvijamo svoje spretnosti, krepimo občutek lastne vrednosti ter ostajamo socialno vključeni. Opravljanje smiselnega dela prispeva k boljši samopodobi, saj se posameznik počuti koristen, vključen in cenjen v družbi. Vključitev v delo po zaključenem šolanju je pomembna tudi za odrasle z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. Le ti za vključitev v delo potrebujejo ustrezne prilagoditve in podporo.

Varstveno delovni center Tončke Hočevar že 57 let v okviru storitve vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji odraslim osebam z motnjo v telesnem in duševnem razvoju po zaključku šolanja omogoča vključitev v prilagojene oblike zaposlitve. Storitve se je leta 1968 začela izvajati na podlagi sklepa Društva za pomoč nezadostno razvitim osebam za Slovenijo, takrat pod nazivom Demonstracijsko eksperimentalni center za dnevno varstvo in delovno usposabljanje duševno prizadete mladine. Kasneje se je center preimenoval v Varstveno delovni center – skrajšano VDC.

Temeljna naloga VDC-ja je zagotavljanje ustreznih oblike dela odraslim osebam, ki se zaradi svoje invalidnosti ne zmorejo vključiti na odprti trg dela. V storitvi vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji se izpolnjujejo z ustavo in zakoni določene temeljne človekove pravice odraslih invalidnih oseb do aktivnega vključevanja v družbeno življenje in delovno okolje. Storitve uporabnikom omogoča opravljanje koristnega, njihovim sposobnostim primernega dela, ohranjanje pridobljenih in širitev novih znanj, uresničevanje lastnih idej in ustvarjalnosti ter zagotavlja občutek koristnosti, samopotrditve in lastne vrednosti.

Ena izmed oblik zaposlovanja, ki jo izvajajo varstveno delovni centri je tudi integrirana oblika zaposlitve. Gre za obliko zaposlovanja oseb z motnjo v duševnem razvoju v običajnem delovnem okolju, kjer ob ustrezni podpori in prilagoditvah opravljajo svoje delo. Za kakovostno izvajanje integrirane zaposlitve je pomembno dobro sodelovanje z vsemi deležniki: uporabnik, delodajalec (naročnik), mentor in družina oziroma domače okolje. Pomembno je, da delodajalci razumejo posebne potrebe oseb z motnjo v duševnem razvoju, saj lahko le takrat ustrezno prilagodijo delovno okolje, zahtevnost dela in obremenitve. Na drugi strani ima ključno vlogo mentor, ki uporabniku nudi podporo pri vključevanju v delovno okolje, pomaga pri vzpostavljanju komunikacije z naročnikom in domačim okoljem ter s tem zagotavlja stabilnost in uspešnost vključitve v delovni proces. V prispevku se bomo osredotočili na integrirano zaposlitev, kako se izvaja in katere so izzivi takšne oblike zaposlitve.

2. ZAKONODAJA NA PODROČJU ZAPOSLOVANJA ODRASLIH OSEB Z MOTNJO V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

V Sloveniji pravico do dela za odrasle osebe z motnjo v telesnem in duševnem razvoju (OMDR) podrobneje urejata dva zakona: Zakon o socialnem varstvu (Uradni list RS, št. 3/07 –

uradno prečiščeno besedilo in sprem.) ter Zakon o socialnem vključevanju invalidov (Uradni list RS, št. 30/18 in sprem.). Pravilnik o standardih in normativih socialno varstvenih storitev (Uradni list RS, št. 45/10 in sprem.) pa natančneje določa obseg storitve vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji, upravičence do storitve in kadrovski normativ za izvajanje storitve.

Zakon o socialnem varstvu storitev vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji opredeljuje kot socialno varstveno storitev namenjeno preprečevanju socialnih stisk in težav, ki obsega aktivnosti in pomoč za samopomoč posamezniku, družini in skupinam prebivalstva. Nadalje opredeljuje, da po tem zakonu vodenje in varstvo obsega celovito skrb za odraslo telesno in duševno prizadeto osebo, razvijanje individualnosti in harmoničnega vključevanja v skupnost in okolje. Zaposlitev pod posebnimi pogoji po tem zakonu pa obsega take oblike dela, ki omogočajo prizadetim ohranjanje pridobljenih znanj ter razvoj novih sposobnosti. Za izvajalca storitve določi zakon določa varstveno delovni center, kateri lahko opravlja tudi posebne oblike priprav na zaposlitev.

Zakon o socialnem vključevanju invalidov opredeljuje, da Republika Slovenija zagotavlja invalidom, ki po Zakonu o socialnem vključevanju invalidov pridobijo status invalida, pravico do socialno varstvenih storitev (vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji) po zakonu, ki ureja socialno varstvo.

Pravilnik o standardih in normativih socialno varstvenih storitev opredeljuje storitev vodenje in varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji kot organizirano obliko varstva odraslih invalidnih oseb, ki uporabniku, v skladu z njegovimi sposobnostmi, daje možnost aktivnega vključevanja v družbeno življenje in delovno okolje ter opravljanja koristnega, vendar njegovim zmožnostim primerne dela. Storitve je organizirana in se izvaja tako, da uporabnikom omogoča ohranjanje pridobljenih in širitev novih znanj in delovnih spretnosti, pridobivanje novih socialnih in delovnih navad, uresničevanje lastnih idej in ustvarjalnosti, spodbuja samostojnost, občutek samopotrditve in ohranjanje dobre kakovosti življenja uporabnika. Pravilnik predvideva tudi izvajanje integrirane zaposlitve, saj predvidi, da se lahko storitev izvaja tudi izven varstveno delovnega centra. V tem primeru dogovor o izvajanju storitve podpiše tudi delodajalec.

3. IZVAJANJE INTEGRIRANE OBLIKE ZAPOSLOTITVE V VARSTVENO DELOVNEM CENTRU TONČKE HOČEVAR

V varstveno delovnem centru Tončke Hočevar smo z izvajanjem integrirane oblike zaposlitve začeli pred 20 leti, na pobudo trgovskega podjetja. V prvi fazi smo s podjetjem sklenil dogovor, v katerem smo dogovorili pogoje medsebojnega sodelovanja, določili smo odgovornosti, na kakšen način bo potekalo spremljanje uporabnika ter kako se bo prilagodilo delovno okolje in delo. V drugi fazi smo se začeli dogovarjati z uporabniki in njihovimi skrbniki o možnosti vključitve v integrirano obliko zaposlitve. Pripravila se je podrobna analiza tveganja ter načrt uvajanja in spremljanja s strani strokovne delavke. V integrirano obliko zaposlitve so

se vključili štirje uporabniki, katere je v začetni fazi dela spremljala strokovni delavec - mentor. Prisotnost strokovnega delavca se je postopoma zmanjševala, saj je bil cilj samostojno opravljanje dela in popolna integriranost v delovno okolje. Uporabniki so si zgradili novo socialno mrežo znotraj delovnega okolja, strokovni delavec ostaja v vlogi mentorja, kateri uporabnikom zagotavlja potrebno podporo. Podpora sedaj poteka v postavljanju individualnih ciljev, razreševanju morebitnih konfliktov, pomoč pri komunikaciji z delodajalcem ter evalvacija (Klančar Golob in Rozman, 2014).

Izkazalo se je da ima vključenost v integrirano obliko zaposlitve pozitivne učinke, tako na uporabnika kot na podjetje, zato smo k sodelovanju pritegnili dodatna podjetja in omogočili več različnih oblik integrirane zaposlitve. Sedaj se v integrirano obliko zaposlovanja vključuje 22 uporabnikov oziroma 10% vseh vključenih v storitev vodenje, varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji.

Tabela 1: Delodajalci in delo, ki ga opravljajo uporabniki

Delodajalec oz. naročnik:	Delo, ki ga uporabniki opravljajo:	Število vključenih uporabnikov:
OBI	pomožna dela v trgovini	2
Bauhaus	pomožna dela v trgovini	12
Sovita	pomožna dela v kuhinji	1
Hipster (Lars & Sven)	pomožna dela v restavraciji s hitro hrano	1
Vrtec pod gradom	pomoč v vrtcu	1
Cmepius	pomoč v administraciji	1
NK Olimpija	pomoč igralcem in ostala pomožna dela	1
CUDV Draga (Druga Violina)	pomoč v strežbi	1
Odvetniki Šelih & Partnerji	pomoč v administraciji	1
Šport Ljubljana	urejanje igrišč	1

4. USPOSABLJANJE UPORABNIKOV ZA VKLJUČITEV V INTEGRIRANO OBLIKO ZAPOSLOTITVE

Delo v integrirani zaposlitvi se pomembno razlikuje od dela v delavnicah varstveno delovnega centra, zato je pomembno, da so uporabniki primerno usposobljeni oziroma pripravljeni za delo običajnem delovnem okolju in da dobijo zadostno podporo ter spremljanje. V samih začetkih izvajanja storitve smo uporabnika na vključitev pripravili v VDC-ju, sedaj se uporabniki za integrirano obliko zaposlitve usposablajo že tekom šolanja, saj jim šola glede na njihove interese in sposobnosti organizira prakso na različnih delovnih mestih.

Pomembna razlika med običajnim delovnim okoljem in delom v delavnici je prihod na delo oziroma začetek dela. Običajno delovno okolje od uporabnika zahteva prihod na delo ob 7:00 uri oziroma z začetkom njihovega delovnega procesa. Pričakuje se, da bo uporabnik na delo prihajal samostojno; peš, s kolesom ali z uporabo javnega prevoza. Odhod iz dela je ob 13:00 uri, v kolikor ima podjetje več dela, je zaželena pripravljenost podaljšati delovnik. Uporabnik mora svojo odsotnost, predčasne odhode ali kasnejše prihode samostojno javiti strokovnemu delavcu ali zaposlenemu.

Po opravljenem usposabljanju in uvajanju mora biti uporabnik pri delu samostojen in brez potrebe po dodatni pomoči. Zaželeno je, da ga delo zanima in je samoiniciativen. Kadar konča z delom, si mora poiskati novo delo ali povedati nadrejenemu, da je z delom končal. Zaželeno je, da samostojno opazi potrebo po delu in je pripravljen priskočiti na pomoč. Ključno je, da ima uporabnik dobro razvite motorične spretnosti, se rad uči in spoznava nova dela.

Velik izziv pri usposabljanju in kasneje tudi pri opravljanju dela je komunikacija, tako z zaposlenimi kot s strankami. Pomembno je, da ima uporabnik primeren odnos do zaposlenih in strank. Uporabnika krepimo v tem, da v komunikaciji s strankami začne pogovor, poda odgovore in pojasnila ter stranke pravilno usmeri. V komunikaciji z zaposlenimi mora razumeti podana navodila za delo oziroma, prositi za dodatna navodila ali pojasnila ob nejasnostih. Uporabnika spodbujamo, da pove svoje mnenje, izrazi čustva, se zahvali. Strokovni delavec mora z uporabnikom vzpostaviti varen odnos, ki omogoči, da uporabnik zaupa svoje stiske ali morebitne zaplete na delovnem mestu. Izkazalo se je, da je pomembno, da je uporabnik iznajdljiv ter si v ključnih momentih poišče pomoč in podporo.

Na prihod uporabnika je potrebno pripraviti tudi podjetje in zaposlene, ki bodo delali z uporabnikom. Cilj je, da je delovno okolje podporno in varno ter kot tako uporabniku zagotavlja razvoj delovnih spretnosti, pridobivanje novih socialnih in delovnih navad, ter spodbuja samostojnost in občutek samopotrditve. Pomembno je, da zaposleni razumejo kakšne so posebne potrebe uporabnikov, saj lahko takrat prilagodijo komunikacijo in zahteve. Podjetje oziroma zaposleni morajo biti usposobljeni, da prepoznajo, kaj uporabnik zmore in kdaj je lahko preobremenitev prevelika. Uporabnik mora čutiti, da je sprejet v delovni kolektiv, da so mu zaposleni naklonjeni in verjamejo vanj.

5. PREDNOSTI INTEGRIRANE OBLIKE ZAPOSLOTITVE IN IZZIVI

Ko se uporabnik vključi v običajno delovno okolje se s tem integrira v skupnost. To mu omogoči, da razširi svojo socialno mrežo in razvije nova prijateljstva. Njegova samopodoba se izboljša, saj mu vključenost v običajno delovno okolje daje občutek enakosti in sprejetosti. Z opravljanjem dela, ki je širše prepoznano kot pomembno, raste tudi njegov občutek, da je koristen. Običajno delovno okolje spodbuja samostojnost uporabnika, saj se mora tekom delovnega procesa velikokrat sam odločiti, kako bo rešil določeno zadevo. Izpostavljen je številnim dejavnikom, ki spodbujajo njegovo samostojnost v zunanjem okolju. Uporabnik skozi

različna delovna opravila in situacije postopoma razvija socialne in komunikacijske veščin ter individualne sposobnosti.

Prav tako pa prihaja med opravljanjem dela do različnih stiski pri uporabnikih. Stiska lahko nastane zaradi zahtevnosti ali količine delovnih nalog. Če delovno okolje ni dovolj podporno ima lahko uporabnik občutek osamljenosti. To pomembno vpliva na njegovo samopodobo in občutek, da ni enak. Komunikacija, ki je prezahtevna, daje občutek, da nima kontrole nad situacijo in ustvarja občutek nemoči in odvisnosti.

V kolikor uporabnik sam ne izrazi svoje, je pomembno, da jo prepozna ali strokovni delavec ali zaposleni. Takrat je potrebno uporabniku omogočiti, da se lahko umakne in situacije, ki mu povzroča stisko ter mu nudi potrebno podporo, da se lahko z zadevo ponovno sooči. Tukaj je ključna vloga strokovnega delavca, da opravi pogovor z uporabnikom, v katerem skupaj raziskujeta, kaj je povzročilo stisko in iščeta možne načine reševanja zadeve. Strokovni delavec po potrebi vključi v ta proces tudi podjetje oziroma zaposlene ter socialno mrežo uporabnika. Podjetje oziroma zaposleni morajo v tej fazi pokazati zadostno stopnjo razumevanja in empatije ter pripravljenost za sodelovanje pri iskanju rešitve, ki največkrat zahteva prilagoditev delovnega okolja, zahtevnosti nalog in komunikacije. Socialna mreža uporabnika je pomemben deležnik, saj podpre uporabnika tudi izven delovnega procesa. Uporabnika lahko spodbudi k asertivnemu reševanju situacij ter ga krepí za soočanje z izzivi.

6. KOMBINIRANJE VKLJUČEVANJA V INTEGRIRANO OBlikO ZAPOSLOTITVE IN DELA V DELAVNICAH

Nekateri uporabniki, ki so vključeni v integrirano obliko zaposlitve, se določene dneve vključujejo tudi v delo v delavnicah. To se je izkazala kot dobra praksa, saj uporabniku omogoča tako vključevanje v običajno delovno okolje kot vključitev v posebno obliko zaposlitve. Delo v delavnicah ne postavlja tako visokih zahtev uporabnikom, daje jim nekoliko več svobode pri prihodu in odhodu iz dela, tudi delovne zahteve se prilagajajo počutju uporabnika. V delavnici je strokovni delavec prisoten ves čas, kar uporabniku omogoča, da lažje in hitreje vzpostavi kontakt z njim. V delavnicah ima uporabnik običajno tudi svoje prijatelje, s katerimi ima tako reden stik in ohranja ta prijateljstva. Prav tako ostaja povezan z varstveno delovnim centrom, se udeležuje tudi dodatnih in nadstandardnih aktivnosti, kot so izleti in športna tekmovanja. Tudi vključenost v delavnice pomembno vpliva na samopodobo uporabnika in razvijanje njegovih spretnosti.

7. ZAKLJUČEK

Razvijanje delovnih mest za odrasle osebe z motnjo v telesnem in duševnem razvoju v običajnem delovnem okolju je pomembno, saj prinaša veliko pozitivnih učinkov na posameznika, kot so boljša samopodoba, razširjena socialna mreža, ohranjanje in razvoj sposobnosti, krepitev duševnega zdravja. Z ustrezno prilagoditvijo delovnega okolja, usposabljanjem uporabnika in zaposlenih ter ustreznim uvajanjem in spremljanjem, lahko

uporabnik učinkovito opravljajo svoje delo. Kot pomembni so se izkazali tudi dodatni programi, ki jih izvaja varstveno delovni center, saj dopolnjujejo oziroma nadgrajujejo vključenost v zaposlitev. Vse stiske in izzive, ki se pojavijo med opravljanjem integrirane oblike zaposlitve je potrebno reševati čimprej in vključiti vse deležnike.

V Sloveniji še vedno primanjkujejo delodajalci, ki bi bili pripravljeni vključevati odrasle osebe z motnjo v telesnem in duševnem razvoju v svoje delovno okolje. V prihodnosti bi bilo smiselno ozaveščati delodajalce o pomembnosti ustvarjanja pogojev za integrirano obliko zaposlitve in naslavljanje državo, da s finančnimi spodbudami nagovori delodajalce za sodelovanje z varstveno delovnimi centri.

8. VIRI IN LITERATURA

Zakon o socialnem varstvu (ZSV). Uradni list RS, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 23/07 – popr., 61/10 – ZSVarPre, 62/10 – ZUPJS, 57/12,39/16, 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17, 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/18, 189/20 – ZFRO, 196/21 – ZDOsk, 82/23 in 84/23 – ZDOsk-1

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO869>

Zakon o socialnem vključevanju invalidov (ZSVI). Uradni list RS, št. 30/18, 196/21 – ZDOsk, 206/21 – ZDUPŠOP, 84/23 – ZDOsk-1 in 60/24 – odl. US

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7808>

Pravilnik o standardih in normativih socialno varstvenih storitev pomoč družini na domu, socialni servis, institucionalno varstvo in vodenje in varstvo ter zaposlitev pod posebnimi pogoji. Uradni list RS, št. 47/24

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15437>

Klančar Golob, M., Rozman, M. (2014). *Integrirana zaposlitev v Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar*, Portorož.

Terapevtski inštrumenti – vsakodnevni spremljevalci in pospeševalci učnega procesa

Therapeutic instruments – daily companions and accelerators of the learning process

Senka Božič

CIRIUS Vipava
Slovenija

senka.bozic@cirius-vipava.si

Povzetek

V članku predstavimo uporabo terapevtskih inštrumentov v učnem procesu. V prvem delu sprva osvetlimo pomen dobrega vzdušja v razredu. Nadalje opredelimo primanjkljaje otrok z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju: MAS) in nadaljujemo s predstavitvijo vpliva, ki ga imata zvok in glasba na otroke z MAS. Sledi predstavitev pozitivnih učinkov, ki jih je imela vsakodnevna uporaba terapevtskih inštrumentov v učilnici na prepoznavanje in zadovoljevanje potreb otrok z MAS. Boljše prepoznavanje in posledično zadovoljevanje njihovih potreb je pozitivno vplivalo na njihov napredek na področju koncentracije, verbalne in neverbalne komunikacije, socialne interakcije in na razširitev interesov. Vse naštetto je pozitivno vplivalo na razvoj njihovega čustvenega in socialnega učenja ter učenja s posnemanjem. Sprva individualni posamezniki so začeli postajati dinamična skupina, v okviru katere so začeli gojiti medvrstniške odnose.

Ključne besede: otroci z MAS, terapevtski inštrumenti, zvok, komunikacija, pozitivna klima v pedagoškem procesu

Abstract

In this article, we present the use of therapeutic instruments in the learning process. In the first part, we first highlight the importance of a good atmosphere in the classroom. We then define the deficits of children with Autism Spectrum Disorder and continue by presenting the impact that sound and music have on children with MAS. The article continues by presenting the positive effects that the daily use of therapeutic instruments in the classroom had on the recognition and satisfaction of the needs of children with MAS. Better recognition and subsequent satisfaction of their needs had a positive impact on their progress in the areas of improved concentration, verbal and non-verbal communication, social interaction, and broadening of interests. All of the above had a positive impact on the development of emotional and social learning and learning by imitation. Initially, individuals began to become a dynamic group within which they began to cultivate peer relationships.

Keywords: children with MAS, therapeutic instruments, sound, communication, positive climate in the pedagogical process

1. UVOD

Pri delu z otroki z motnjami avtističnega spektra v okviru posebnega programa vzgoje in izobraževanja se vsakodnevno srečujemo z izzivi, kako prepoznati njihov potencial in kako ga iz vsakega otroka izvabiti. Iščemo načine, kako uspešneje razvijati otrokove sposobnosti, da bi jih učenci lahko uporabljali v vsakdanjem življenju in pri interakciji z zunanjo okolico.

V ta namen smo v skupini posebnega programa dnevno začeli uporabljati različne terapevtske inštrumente (npr. gong, tibetanske posode, jezični boben itd.). Vibracije, ki jih ti inštrumenti oddajajo, omogočajo doživljanje različnih notranjih doživetij in izkušenj (npr. globoko sprostitve, počitek, izboljšanje koncentracije in komunikacije ...) ter dvigujejo motivacijo za angažiranost pri izvajanju ostalega učnega programa.

Po večmesečnem delu z omenjenimi inštrumenti smo začeli opazovati spremembe in napredek v sposobnostih otrok. Učencem se je izboljšala koncentracija, izboljšali so se na področju verbalne in neverbalne komunikacije in v socialni interakciji ter razširili svoje interese. Spreminjati se je začela tudi skupinska dinamika, znotraj katere se je začelo dogajati čustveno in socialno učenje ter učenje s posnemanjem. Učenci, ki so na začetku leta funkcionirali kot posamezniki v skupnem prostoru, so po nekaj mesecih začeli postajati dinamična skupina, znotraj katere so se začeli razvijati medvrstniški odnosi.

2. POZITIVNA KLIMA V PEDAGOŠKEM PROCESU – VSAKODNEVNI SPREMLJEVALEC UČNEGA PROCESA

Pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju in pridruženimi motnjami avtističnega spektra včasih težko prepoznamo njihove potrebe. Pravilno prepoznavanje nam omogoča, da jih učinkoviteje učimo njihovega izražanja. Zato potrebujemo komunikacijo, ki nam omogoča sporazumevanje.

Da bi prišlo do uporabe učinkovite komunikacije, moramo ustvariti varen prostor, v katerem nam bo otrok tako zaupal, da si bo želel komunicirati z nami. V tem prostoru je treba ustvariti občutek, da se za otroka zanimamo in da ga želimo razumeti ter to tudi zmoremo. Da nam bo otrok zaupal, moramo v pedagoškem procesu ustvariti pozitivno vzdušje, odnose in vrednote. Pomen odnosov in vrednot izpostavi Kroflič (2004, str. 81), ko zapiše, da vzgoja v javni šoli ni primarno »odvisna od ustreznega nabora učne snovi (učni načrti) in metod poučevanja, kakor tudi ne od formalno postavljenih pravil (pravic), ki definirajo šolo kot institucijo, čeprav jo lahko opredelimo kot komunikacijo s kulturnimi vrednotami izročila in sedanjosti. Odločilen dejavnik vzgoje v javni šoli je osebni stik z vrednotami, ki ga omogočata široka paleta osebnih odnosov in doživetje življenjskih vrednot šolske skupnosti«.

Pozitivno vzdušje je podlaga, ki nam omogoča razvijanje čustvenih, socialnih in kognitivnih veščin v okviru otrokovih zmogljivosti.

3. MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA IN GLASBA

3.1. Motnje avtističnega spektra

Učitelji, ki delamo z otroki z MAS, opazamo, da se njihov način zaznavanja v marsičem razlikuje od zaznav širše populacije, kar se velikokrat opisuje kot primanjkljaji. Področja, na katerih otroci z avtističnimi motnjami kažejo primanjkljaje, opredeli Vovk Ornik (2015, str. 36):

- področja »socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju;
- vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, prezaposlenost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje«. (prav tam)

Nadaljuje, da se primanjkljaji »pokažejo v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na delovanje na socialnem, izobraževalnem in drugih pomembnih področjih otrokovega trenutnega delovanja«. (prav tam)

Ker je način zaznavanja okolice in življenja otrok z MAS specifičen, smo iskali načine, kako preseči osebne razlike med »nami in njimi«. Ob tem smo spoznali, da je glasba učinkovit medij, ki nam pomaga vzpostaviti komunikacijo z otroki. Glasba je v svoji univerzalnosti popolna komunikacija. (Dewhurst-Maddock, 1999)

Poleg tega, da glasba vzpostavlja most komunikacije, se je z vsakodnevno uporabo terapevtskih inštrumentov izkazalo, da je glasba pripomogla k napredku na socialnem, čustvenem in kognitivnem področju otrok ter k spreminjanju skupinske dinamike. O pozitivnih spremembah pri otrocih so poročali tudi njihovi starši.

3.2. Zvok

Zvočni inštrumenti, na katere smo igrali vsako jutro, oddajajo zvoke, ki so prijetni in koristni našemu telesu ter pozitivno vplivajo na naše počutje.

Zvok je mehansko valovanje, ki se lahko širi po trdni snovi, tekoči snovi ali plinu. Ima višino tona, ki jo določa njegova frekvenca, ter glasnost, ki jo določa njegova amplituda. Frekvenca slišnega polja, ki ga zaznava človeško uho, se giblje med 20 Hz in 20 000 Hz. Frekvence, ki so nižje od človekovega, imenujemo infrazvok, medtem ko višje od človekovega slišnega polja imenujemo ultrazvok. Ton je tisti del zvoka, ki ga sestavlja ena sama frekvenca.

Dewhurst-Maddock (1999, str. 8) zvok opiše kot »valovanje, ki ga ustvarjajo nihajoči delci ali telesa. To je energija, ki se nahaja povsod v naravi. Ker je človeška fiziologija omejena,

naša ušesa zaznavajo samo majhen del tega širokega vibracijskega spektra. Glasba je posebna vrsta zvoka, prijetna je za poslušanje, vendar to ni vse«.

Gong je instrument, ki proizvaja največ resonančnih tonov tako, da poleg osnovnih tonov nenehno proizvaja nove podtone, ki jih občutimo tudi v telesu kot vibracije. Te vibracije omogočajo doživljanje notranjih izkustev, kot je npr. počitek oziroma globoka sprostitve in druge.

Ker je zvok nekaj, kar je prisotno vedno in povsod, ne moremo spregledati dejstva, da je prisoten tudi v učilnici. Napačni zvoki v nas ustvarjajo zmedo, medtem ko pravi krepijo koncentracijo, ki je podlaga za uspešnost pri vseh ostalih aktivnostih v razredu.

Zato je zvok lahko velik pomočnik pri ustvarjanju varnega in prijetnega vzdušja v učilnici, kjer naši učenci razvijajo svoje zmožnosti, iščejo meje lastnih sposobnosti in jih poizkušajo preseči.

3.3. Moč glasbe

Dewhust-Maddock (2009, str. 12) poroča, da je devetnajsto stoletje »znanstveno raziskovalo fiziološke učinke glasbe z merjenjem učinkov na dihanje, srčni utrip, ožilje in krvni pritisk«.

Nadaljuje, da so znanstvene raziskave »podkrepile misel, da je osnova zdravljenja z zvokom in glasbo resonanca. Akustični pristop resonance ne velja samo za glasbene instrumente, ampak tudi za človeško telo. Ko zvočni valovi vstopijo v telo, v celicah sprožijo tresljaje z isto frekvenco, kar pomaga obnoviti in okrepiti zdravje organizma. Velika količina vode, ki jo vsebujejo tkiva, pomaga pri prenašanju zvoka: celoten učinek je podoben globinski masaži na atomski in molekularni ravni«. (prav tam, str. 12–13)

Na moč glasbe pri posameznikih z MAS so opozorili tudi različni avtorji, kot npr. Drofenik idr. (2020), ki zapišejo, da bi lahko glasba predstavljala uporabno orodje za samoregulacijo odzivov na stresorje v okolju posameznikov z MAS, saj je poslušanje in udejstvovanje v glasbi za osebe z MAS še posebej privlačno.

Ker se terapevtski inštrumenti, kot so npr. gong in tibetanske posode, pogosto uporabljajo v glasbeni terapiji, v nadaljevanju opisujemo pozitivne učinke glasbene terapije na otroke z MAS.

Steen Moller idr. v Rogelj in Štule (2020, str. 122) ugotavljajo, da glasbena terapija vnaša spremembe na socialnem in čustvenem področju, ki se kažejo kot:

- »zvišana sposobnost za interakcijo, boljša sposobnost gradnje odnosa,
- večje deljenje, razumevanje izkušenj in čustev,
- večja strpnost do sprememb in fleksibilnost,
- bolje razvit in povečan občutek zase, pojav vpogleda vase in samospoštovanja,

- obvladovanje čustvenega izražanja«.

Poleg zgoraj naštetih učinkov ti isti avtorji ugotavljajo, da ima glasbena terapija pozitiven vpliv tudi na komunikacijo pri otrocih z MAS, kar se kaže kot:

- »aktivacija intersubjektivnega vedenja,
- spontana aktivacija stika, razvoj smiselnih gest in znakov,
- razvoj komunikacijske vokalizacije (predstopnja govora),
- pojav govora med petjem pesmi«. (prav tam, str. 123)

Na področju kognitivnega razvoja se kažejo naslednji pozitivni učinki glasbene terapije:

- »razvoj zavedanja, pozornosti in koncentracije,
- razvoj organizacijskih sposobnosti,
- razvoj spomina«. (prav tam)

Ugotavljata, da so se pokazali tudi naslednji pozitivni učinki glasbene terapije:

- »povečana toleranca do zvoka,
- smiselna uporaba predmetov (iz stereotipne in iz nedomišljajske uporabe dela predmeta),
- preusmerjanje od navad stereotipnega, ritualiziranega, vztrajnega in obsesivnega vedenja«. (prav tam)

Otroci z MAS pogosto lažje sprejemajo in razumejo govorico glasbe oziroma zvoka kakor verbalno izražanje. Rogelj in Štule (2020) preko različnih avtorjev ugotavljata, da se je s pomočjo glasbene terapije otrokom povečala želja po komunikaciji z drugimi, verbalna odzivnost na druge ljudi, vokalizacija, zmanjšal se je stereotipen, ponavljajoč se govor, eholalija.

Nadalje ugotavljata, da glasbena terapija pozitivno vpliva tudi na njihov motorični razvoj (koordinacija, občutek za lastno telo, uravnovešanje različnih motoričnih sposobnosti, zavedanje položaja telesa v prostoru), na zmanjševanje stereotipnih gibov, integracijo različnih senzoričnih izkušenj in na izražanje lastnih sposobnosti.

Veliko zgoraj naštetega smo med šolskim letom opazili tudi pri naših učencih.

4. TERAPEVTSKI INŠTRUMENTI V UČILNICI

Zvok terapevtskih inštrumentov smo otrokom začeli predstavljati ob začetku šolskega leta smo začeli z igranjem na eno tibetansko posodo v trajanju do tri minute. Naš cilj je bil, da zmorejo učenci sedeti pri miru tri minute. Prve reakcije na inštrumente so bile različne. En otrok se je nad zvokom takoj navdušil, drugi je začel spuščati nam nove/nepoznane zvoke, pri čemer ni bilo mogoče opredeliti, ali so to glasovi odobravanja ali zavračanja. Eden je začel

glasno govoriti brez prestanka in na tak način poizkušal preglasiti zvok posode. Četrty si je mašil ušesa in občasno zakričal.

Z igranjem na posode smo nadaljevali vsako jutro in počasi smo začeli podaljševati čas igranja. Reakcije otrok na zvok so se počasi uravnotežile in vsi so začeli zvok sprejemati bolj nevtrarno, brez izrazitih vedenjskih sprememb.

Nato smo igranju na tibetansko posodo dodali igranje na tibetanski zvonec in jezični boben. Po dveh mesecih vsakodnevne igranja smo prvič zaigrali na gong. V tem obdobju smo podaljšali čas igranja na dvajset minut. Zvok gonga je vnesel novo kvaliteto poslušanja in iz otrok izzval neko novo pozornost in zanimanje za zvoke, ki jih je oddajal.

Po sedmih mesecih vsakodnevne igranja so se otroci začeli vključevati v igranje na inštrumente. Začeli so medsebojno sodelovati in drug drugemu pomagati. Brez težav so zdržali do trideset minut poslušanja zvočnih inštrumentov.

V tem času smo strokovni delavci, ki z njimi delamo, opazili, da so otroci, ki so bili sprva individualisti in so živeli pretežno v »svojem svetu«, začeli bolj opazovati svojo okolico. Najprej slušno, nato še vizualno. Postajati so začeli bolj motivirani za raziskovanje okolice in ljudi v svoji bližini, začeli so tudi iskati stik z njimi.

Ko so se znašli v novem prostoru, si niso več zatiskali oči in ušes ter se zapirali vase. Začeli so z zanimanjem poslušati zvoke v okolici, sčasoma pa so začeli okolico tudi vizualno opazovati.

Vse opisane spremembe so pripomogle k temu, da so začeli postajati drug drugemu zanimivejši ter zainteresirani za medsebojne interakcije. Počasi smo lahko začeli med njimi razvijati prosto igro, tako da smo jim ponujali igrače in jim dovolili, da so brez naših navodil sedeli v bližini igrač. Nato so začeli posegati po njih in se igrati vzporedno igro. Sledilo je opazovanje drug drugega pri igri, naslednji korak je bil posnemanje igre drugega, nato pa tudi sodelovanje pri igri.

Med njimi se je začela dogajati medsebojna verbalna in neverbalna komunikacija in posledično tudi skupinska dinamika ter iskanje svojega mesta v skupini. Dobili smo alfa vodjo skupine, dva prijatelja, dva rivala itd. Vloge so se spreminjale in nadgrajevale. Zbliževanje otrok je vplivalo tudi na to, da so začeli posegati v osebni prostor in drug drugemu postavljati meje. Učili so se sodelovanja.

Med drugim smo opazili, da se jim je izboljšala koncentracija. To je pripomoglo k temu, da so več časa zdržali sede za mizo, kar je olajšalo izvajanje nalog za mizo.

Obogatil se je njihov besedni zaklad. Vsi so začeli več govoriti ali kako drugače komunicirati. Govoriti sta začela tudi dva dečka, ki prej sploh nista govorila. Eden je po sedmih mesecih izgovoril več kot dvajset besed, ki jih je smiselno uporabljal, ter besedišče dnevno širil. Začel je tvoriti tudi kratke stavke.

Otroci so začeli postajati bolj veseli in sproščeni, zato tudi bolj komunikativni z okolico. Začeli so doživljati dobre izkušnje na področju komunikacije, kar jih je še dodatno motiviralo za nadaljnje iskanje stika s svojo okolico.

Začeli so razvijati nove interese, posegali so po novih didaktičnih materialih in se začeli učiti drug od drugega z opazovanjem. Če so videli sošolca zlagati sestavljanke, so si zaželeli poizkusiti tudi sami . . .

Opazili smo, da smo tudi odrasli, ki smo delali z otroki, lažje uravnavali svoja čustva.

O pomenu uravnavanja lastnih čustev pri delu učitelja piše Rutar Ilc (2018, str. 35): »Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva, ali izražati čustva, ki jih dejansko ne občutijo: izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu, ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Ključno pri tem je, da učitelji pogosto izražajo čustva, ki se ne pojavijo spontano.«

Zaposleni smo opazili, da smo z lažjim izražanjem lastnih čustev postali bolj odprti in razumevajoči za potrebe otrok. Bolje smo jih razumeli in se na njih učinkoviteje odzivali.

5. ZAKLJUČEK

Vsakodnevna uporaba terapevtskih inštrumentov v učnem procesu je umirila tako učence kot delavce in nam omogočila boljše medsebojno razumevanje, prepoznavo in zadovoljevanje vzgojnih in učnih potreb učencev ter tako ustvarila rastišče za učinkovitejše razvijanje otrokovih potencialov.

Odrasli smo z večjim veseljem prihajali v službo in vzporedno je naraščalo tudi veselje otrok za sodelovanje v različnih dnevnih aktivnostih. Sčasoma je postal smeh del našega vsakdana in otroci so postajali vse bolj radovedni in pripravljeni sodelovati. Ko je učenec bolj motiviran za učenje, je tudi učenje učinkovitejše.

6. LITERATURA

Dewhurst-Maddock, O. (1999). *Zdravilna moč glasbe in zvoka: samozdravljenje z glasbo in glasom*, Ljubljana: Tangram.

Drofenik, U., Juhart, U. in Klemenčič, J (2020). Učinki glasbenega izobraževanja na psihični razvoj otrok z motnjami avtističnega spektra. *Glasba in avtizem*, 39–68.

Košir, K. (2018) Učitelj kot pomemben drugi in kot (so)organizator vrstniškega konteksta: kako brezpogojno sprejemati in ne izgoreti?, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/2020-04-17-revija-viz_3-4_2018.pdf, pridobljeno 22. 3. 2025.

Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 76–88.

Rogelj, V. in Štule, P. (2020). Glasbena terapija za otroke in mladostnike z motnjami avtističnega spektra. *Glasba in avtizem*, 119–131.

Rutar Ilc, Z. (2018). *Kakšno mesto imajo v šoli čustva in odnosi?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/2020-04-17-revija-viz_3-4_2018.pdf, pridobljeno 22. 3. 2025.

Vovk Ornik, N. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, pridobljeno 22. 3. 2025.

Kulturna dediščina Narodnega muzeja Slovenije in otroci z Downovim sindromom

Cultural Heritage of the National Museum of Slovenia and Children with Down Syndrome

Tea Černe

Narodni muzej Slovenije
Slovenija

tea.cerne@nms.si

Povzetek

Narodni muzej Slovenije ima različna poslanstva, med drugim tudi dostopnost muzeja za ljudi iz različnih ranljivih skupin ter njihovo vključevanje. Od leta 2022 poteka program Muzejski obiski, v katerem sodelujemo z Društvom Downov sindrom Slovenija, s Centrom Janeza Levca Ljubljana in z Zvezo Sožitje – zvezo društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju, zato so muzejski gostje tudi otroci z Downovim sindromom.

Namen tega prispevka je analiza dosedanje izvedbe programa Muzejski obiski s poudarkom na predstavitvi kulturne dediščine Narodnega muzeja Slovenije otrokom z Downovim sindromom. Cilji programa Muzejski obiski so, da so udeleženci dejavni, da se seznanijo z izbranim delom kulturne dediščine Narodnega muzeja Slovenije in si tako dvigujejo raven izobrazbe, da doživijo veččutno izkušnjo: senzorično, tipno, avditivno, da si izboljšajo samopodobo, kakovostno preživijo čas, pomembna je tudi vključenost v okolje. V tem prispevku predstavljamo načine, kako smo naslovili te cilje.

S programom Muzejski obiski neposredno zasledujemo 3. cilj trajnostnega razvoja Organizacije Združenih narodov (OZN) – »Poskrbeti za zdravo življenje in spodbujati splošno dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih.«

Ključne besede:

dostopnost, Downov sindrom, inkluzija, kulturna dediščina, Narodni muzej Slovenije, otroci

Abstract

The National Museum of Slovenia has various missions, including ensuring accessibility to the museum and the inclusion of people from different vulnerable groups. Since 2022, the program Museum Visits has been taking place, in collaboration with the Down Syndrome Association of Slovenia, the Janez Levec Center Ljubljana, and the Sožitje Association – the Association for the Help of Persons with Intellectual Disabilities. As a result, children with Down syndrome are also among the museum's visitors.

The purpose of this paper is to analyze the implementation of the Museum Visits program so far, with a focus on presenting the cultural heritage of the National Museum of Slovenia to children with Down syndrome. The goals of the Museum Visits program are to ensure that participants are active, to introduce them to selected parts of the cultural heritage of the National Museum of Slovenia—thus raising their level of education—to provide a multisensory experience (sensory, tactile, auditory), to improve their self-image, to spend quality time, and to ensure their inclusion in the environment. In this paper, we present the ways in which these goals were addressed.

Through the Museum Visits program, we directly pursue the third Sustainable Development Goal of the United Nations (UN):

"Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages."

Keywords:

accessibility, Down syndrome, inclusion, cultural heritage, National Museum of Slovenia, children

1. UVOD

Narodni muzej Slovenije ima različna poslanstva. Med njimi sta dostopnost muzeja in vključevanje/inkluzija ljudi iz različnih ranljivih skupin. Program, namenjen različnim ranljivim skupinam, ima skupno ime Muzejski obiski, njegovi začetki pa segajo v jesen 2022.

Udeležujejo se ga osebe z motnjami v duševnem zdravju, ki so člani različnih društev, na primer društva Altra, društev ŠENT, združenja Ozara in varovanci Doma na Krasu iz Dutovelj. Namenjen je tudi gibalno oviranim osebam, med drugim tudi članom Društva distrofikov Slovenije. Program smo razširili tudi na senzorno ovirane: gluhe in naglušne, slepe in slabovidne ter gluhoslepe. Med udeleženci so tudi osebe z motnjami v duševnem razvoju, na primer obiskovalci z Downovim sindromom. To so člani Društva Downov sindrom Slovenije in učenci Centra Janeza Levca Ljubljana ter člani različnih slovenskih društev Zveze Sožitje. Za vsako skupino ranljivih oseb smo pripravili njej prilagojeno vodstvo po razstavah, pri čemer je program za udeležence brezplačen.

Programi za različne ranljive skupine se razlikujejo, vendar imajo tudi nekaj skupnih značilnosti, ki jih lahko strnemo v naslednje točke:

- sodelovanje z različnimi strokovnjaki na posameznih področjih, na primer s kustosi arheologi, umetnostnimi zgodovinarji, pedagogi in z drugimi zaposlenimi v muzeju, prav tako s profesorji defektologije, psihologi, kliničnimi psihologi, specialnimi pedagogi,
- izkoristiti vsako priložnost za izobraževanje,
- slediti strokovni literaturi,
- spoštovati osebno integriteto vsakega udeleženca,
- pri komunikaciji navezovati stike z udeleženci, odzvati se na vsako njihovo pripombo, odgovoriti na vsa njihova vprašanja,
- biti empatičen.

Namen programa v Narodnem muzeju Slovenije za otroke z Downovim sindromom je približati tej skupini obiskovalcev kulturno dediščino, ki je tu na ogled. Razstavljeni predmeti so izjemni muzejski eksponati, nekateri pa sodijo tudi v sam evropski in svetovni vrh kulturne dediščine. Udeleženci programa prihajajo k nam s svojimi starši, skrbniki in osebnimi asistenti tako v prostem času kot tudi v času šolanja, ko nas obiščejo z učitelji in spremljevalci. Pomembno je, da udeleženci programa ustvarjalno preživijo čas, pridobijo različna nova znanja o kulturni dediščini iz različnih obdobj in tudi dobijo pozitivno izkušnjo, ki vpliva na občutek vključenosti v okolje (inkluzija).

2. IZVEDBA PROGRAMA ZA OTROKE Z DOWNOVIM SINDROMOM

Pri pripravi programa za otroke z Downovim sindromom je bil eden izmed večjih izzivov, kako jim predstaviti kulturno dediščino Narodnega muzeja Slovenije na dveh lokacijah (na enoti Muzejska in na enoti Metelkova), da jih bo pritegnila.

Zato smo zanje pripravili posebno vodstvo znamenitih predmetov. Predstavljeni znameniti predmeti v Narodnem muzeju Slovenije na Muzejski ulici v Ljubljani so:

- deblak – edini razstavljen deblak v Sloveniji, star 3000 let,
- neandertalčeva piščal – najstarejši glasbeni instrument na svetu,
- zlata našitka – najstarejša zlata predmeta na Slovenskem,
- situla z Vač – ena od najlepših in najbolj ohranjenih situl sploh,
- slonokoščeni punčki – zanimivi igrački iz slonovine, stari 1900 let,
- viteški meč – ogled ene najlepših zbirk srednjeveških viteških mečev v Evropi, otip replike viteškega meča,
- Emonski meščan – edinstven bronasti kip iz rimskega obdobja.

V Narodnem muzeju Slovenije na Metelkovi ulici v Ljubljani pa smo pripravili predstavitev naslednjih predmetov:

- porcelanaste figurine Kitajcev iz časa baroka, muzejska dragocenost,
- zbirko igrač,
- basen v sliki – Basen o mestni in podeželski miški,
- edini v celoti ohranjeni srednjeveški viteški oklep v Sloveniji, otip replike viteške srajce (imenovane tudi verižnina).

Čas vodenja je skrajšan: od 30 do največ 40 minut, preostali čas pa udeleženci s spremljevalci izkoristijo za samostojni ogled razstave.

Fotografija 1:

Člani Društva Downov sindrom Slovenije na vodstvu v Narodnem muzeju Slovenije, Svetovni dan Downovega sindroma, 21. marec 2023. Foto: Veronika Špeh



3. GLAVNE UGOTOVITVE IN RAZPRAVA

Kot je že ugotovila specialna pedagoginja dr. Branka D. Jurišić, »... se otroci z DS ne učijo le bolj počasi, temveč tudi nekoliko drugače.« (Jurišić, 2008, str. 39). V nadaljevanju bomo poskusili odgovoriti na vprašanje, kako smo temu prilagodili vodenja.

- Skrajšanje in prilagajanje vsebin.
- Vnaprejšnja predstavitev pravil na njim razumljiv način (navodila, kot so: po muzeju hodimo v tišini, hodimo počasi ...).
- Jasni in kratki stavki, povedani počasi.
- Nazorni primeri, konkreten nivo. Navajamo nekaj nazornih primerov z vodstva po razstavi: s koraki sami poskusijo izmeriti dolžino razstavljenega deblaka. Tako kot je neandertalec naredil luknjo v kost, ko je izdeloval piščal, jo tudi oni poskusijo narediti s kremenom v kost. Poslušajo zvoke igranja na rekonstrukcijo neandertalčeve piščali. Potežkajo repliko srednjeveškega meča, prisluhnejo odlomku iz slikanice in potem slikanico tudi sami pogledajo.
- Elementi gledališča: ob ogledu kipa Emonskega meščana se posamezniki tudi sami oblečejo v rimsko nošo, vsi pa se učijo rimskega pozdrava Ave, Cezar.
- Veččutna izkušnja: avditivna, tipna in vizualna.
- Razlaga s poudarjenimi kretnjami. Primer: Neandertalec je bil zelo močan (pri razlagi skrčimo roko in napnemo mišice).
- Omogočanje aktivne vloge otroka: izgovarjava besed, ki jih udeleženci sami dokončajo. Primer: Ta stavba se imenuje: muuuu... Pomagamo, da udeleženci sami dokončajo besedo muzej.
- Več časa.
- Nudenje povratne informacije: odgovorimo na vsa njihova vprašanja in jih vzpodbujamo, da postavljajo nova.
- Predstavitev s pomočjo fotografskega gradiva in konkretnih predmetov.
- Postavljamo veliko enostavnih vprašanj, na katera otroci z veseljem odgovarjajo. Tako omogočamo občutek doživljanja uspeha.
- Pohvale za pravilne odgovore, za pomoč, za aktivnost.
- Uporaba njim poznanih besed: pri pripravi programa me je profesorica defektologije opozorila, da ne razumejo besed, kot sta na primer glasbilo – uporabiti moramo besedo inštrument, glasbeni inštrument, ali pa beseda slavje – uporabljamo besedo praznovanje.

Fotografija 2:

Člani Društva Sožitje Radovljica na vodstvu v Narodnem muzeju Slovenije, 28. februar 2024.

Foto: Marjan Resman



Pri pripravi programa za otroke z Downovim sindromom smo upoštevali tudi spoznanja, da »Razvoj otrok z Downovim sindromom ne zaostaja na vseh področjih v enaki meri. Zelo dobro je razvito področje socialnega in čustvenega razvoja, kar se kaže pri vsakodnevni opravi in sodelovanju z okolico,« kot ugotavlja Kesič Dimic (Kesič Dimic, 2010, str. 13). To dejstvo smo upoštevali pri oblikovanju programa Muzejski obiski. S tem programom neposredno zasledujemo 3. cilj trajnostnega razvoja **Organizacije Združenih narodov (OZN), ki je** »Poskrbeti za zdravo življenje in spodbujati splošno dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih.«

(https://unis.unvienna.org/unis/sl/topics/sustainable_development_goals.html).

4. PREDSTAVITEV, OD KOD PRIHAJAJO OBISKOVALCI, KDAJ JIH JE NAJVEČ IN KATERI ARTEFAKTI NAJBOLJ PRITEGNEJO NJIHOVO POZORNOST

Fotografija 3: *Obisk varovancev iz Centra Janeza Levca Ljubljana, 1. junij 2023. Foto: Vesna Čerin*



Zakaj nas je zanimalo, od kod prihaja v muzej največ obiskovalcev? Želeli smo ugotoviti, ali razdalja od lokacij obeh enot Narodnega muzeja Slovenije (Muzejska in Metelkova) vpliva na odločitve za obisk. Evidenca društev in ustanov je zbrana v preglednici 1, iz katere je razvidno, da je bilo največ udeležencev prav iz Ljubljane. To ni presenetljivo, saj sta tem skupinam obe lokaciji bližje in logistično enostavneje dostopni kot udeležencem, ki prihajajo iz drugih slovenskih mest.

Prav tako nas je zanimalo, kdaj je obisk muzeja največji. Izkazalo se je, da vsako leto beležimo največji obisk oseb z Downovim sindromom prav na kulturni praznik.

Večino udeležencev programa sta v Narodnem muzeju Slovenije na Muzejski od predstavljenih predmetov najbolj pritegnila neandertalčeva piščal (poskus narediti luknjo v kost in poslušanje zvokov, ki jih na rekonstrukcijo neandertalčeve piščali izvaja Ljuben Dimkaroski) ter viteški meč, katerega repliko so lahko prijeli v roke. V Narodnem muzeju Slovenije – Metelkova pa sta največ zanimanja med udeleženci požela edini ohranjeni srednjeveški viteški oklep z možnostjo otipa replike verižne srajce ter naslikana basen o Mestni in podeželski miški.

Preglednica 1 Udeležba udeležencev z Downovim sindromom v programu Muzejski obiski v Narodnem muzeju Slovenije (NMS)

Datum	Društvo	Število udeležencev
12. oktober 2022	Društvo Downov sindrom Ljubljana v NMS na Muzejski	2 + 1
21. marec 2023	Društvo Downov sindrom Slovenija v NMS na Muzejski	15 + 5
1. junij 2023	Center Janeza Levca Ljubljana v NMS na Muzejski	3 + 2
5. februar 2024	Društvo Sožitje Ljubljana v NMS na Muzejski	22
8. februar 2024	Društvo Sožitje Zgornje Savinjske doline v NMS – Metelkova	28
8. februar 2024	Društvo Sožitje Ljubljana v NMS – Metelkova	25
8. februar 2024	Društvo Sožitje Hrastnik v NMS – Metelkova	22
28. februar 2024	Društvo Sožitje Radovljica v NMS – Metelkova	16
14. marca 2024	Društvo Sožitje Radovljica v NMS na Muzejski	10
8. februarja 2025	Društvo Downov sindrom Slovenija v NMS na Muzejski	15
Skupaj	10	158 + 8

5. ZAKLJUČEK

Brezplačen program Muzejski obiski je zelo dobro sprejet med udeleženci, njihovimi starši, učitelji in skrbniki otrok z Downovim sindromom. Obstajajo možnosti za razširitev programa. Do zdaj sta bili udeležencem predstavljeni le obe stalni razstavi. V Narodnem muzeju Slovenije na Muzejski ulici so bili deležni vodstva po razstavi Zgodbe s stičišča svetov, v Narodnem muzeju Slovenije – Metelkova pa so spoznavali kulturno dediščino na razstavi Zgodovinske in umetnostne zbirke. V prihodnje načrtujemo tudi predstavitev občasnih razstav za otroke z Downovim sindromom. Udeleženci programa tako neformalno pridobivajo znanje, so vključeni v okolje, kjer se učijo socialnih veščin, dobijo pozitivno in interaktivno izkušnjo ter kakovostno preživijo čas.

Zahvala

Toplo se zahvaljujem profesorici defektologije Ani Svetičič in klinični psihologinji Valeriji Bužan za pregled scenarijev za vodstvo po stalnih razstavah Narodnega muzeja Slovenije. Za njune pripombe in mnenja. Zahvala velja tudi direktorici muzeja ddr. Mateji Kos Zabel, ki podpira ta program, in dr. Andreji Breznik, vodji Službe za muzejsko pedagogiko in izobraževanje, ter tudi vsem drugim, ki sodelujejo pri tem programu.

6. VIRI IN LITERATURA

Jurišić, B. D. (2008). *Družine otrok z Downovim sindromom*, 1. strokovno srečanje na temo Življenje z Downovim sindromom, str. 31 - 49.

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*.

https://unis.unvienna.org/unis/sl/topics/sustainable_development_goals.html (ogled 7. aprila 2025)

Plesne urice

Dancing hours

Darja Damari, prof. def.

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

darja.damari@guest.arnes.si

Povzetek

Ples lahko ima izjemno pozitiven vpliv na osebe z motnjo v duševnem razvoju, saj združuje gibanje, glasbo in čustveno izražanje. Nekaj ključnih povezav med plesom in osebami z motnjo v duševnem razvoju vključuje izboljšanje motoričnih sposobnosti, čustveno izražanje in komunikacijo, socialno vključenost, kognitivne koristi, zmanjševanje stresa in izboljšanje razpoloženja ter povečanje samozavesti.

Plesne urice so plesni program, kjer se uporablja specialno pedagoške pristope za vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v plesno in glasbeno dejavnost. Pomembno je, da je program prilagojen posameznikovim sposobnostim in potrebam ter da zagotavlja varno in spodbudno okolje. Ker nisem umetnostna terapevtka, plesne urice ne moremo enačiti s plesno terapijo, je pa to vsekakor usmerjena interesna dejavnost sproščujočega, družabnega in motoričnega tipa. Razdeljena je na 7 delov: uvod – petje uvodne pozdravne pesmi spremljane s kitaro, razgibavanje na stolu, plesno izražanje vsakega udeleženca, učenje preproste koreografije, pavza, ples po želji in zaključek ure s prepevanjem ob kitari.

Plesna urica je vsak ponedeljek, med 16. in 17. uro, vedno na istem mestu. Primerna je za mlade odrasle z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Udeleženci plesnih uric se med seboj poznajo, saj hodijo že vrsto let na to dejavnost in je to hkrati njihovo druženje, preživljanje prostega časa in uživanje in izražanje v dejavnosti, ki jo imajo radi. Hkrati pa plesne urice omogočajo staršem (predvsem mamam), da se v tej uri prostega časa sprostijo, družijo in povežejo.

Ključne besede:

osebe z motnjo v duševnem razvoju, ples, plesne urice, prosti čas

Abstract

Dance can have an extremely positive impact on individuals with intellectual disabilities, as it combines movement, music, and emotional expression. Some key connections between dance and individuals with intellectual disabilities include improving motor skills, emotional expression and communication, social inclusion, cognitive benefits, stress reduction and mood improvement, and boosting self-confidence.

Dance sessions are a dance program that uses special pedagogical approaches to include individuals with intellectual disabilities in dance and music activities. It is essential that the program is adapted to the abilities and needs of each individual and that it provides a safe and encouraging environment. Since I am not an art therapist, dance sessions cannot be equated with dance therapy, but they are certainly a structured recreational activity of a relaxing, social, and motor nature. The session is divided into seven parts: introduction – singing a welcome song accompanied by a guitar, warm-up exercises while seated, individual dance expression, learning a simple choreography, a break, free dancing, and ending the session with singing along with the guitar.

The dance session takes place every Monday from 4:00 to 5:00 PM, always at the same location. It is suitable for young adults with moderate, severe, and profound intellectual disabilities. The participants of these dance sessions know each other well, as they have been attending this activity for many years, making it not only an opportunity to engage in an activity they love but also a time for socializing and spending their free time together. Additionally, these dance sessions provide parents (mainly mothers) with a moment of free time to relax, socialize, and connect with others.

Keywords:

individuals with intellectual disabilities, dance, dance sessions, leisure time

1. UVOD

Z večletnim vodenjem interesne dejavnosti *Ples za mlajše* in več kot dveletnim izvajanjem *Plesnih uric* sem razvila model plesne ure, prilagojen osebam z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR). Ker se omenjeni skupini razlikujeta po starosti, sposobnostih in spretnostih, sem *Plesne urice* prilagodila starejšim osebam z MDR, ki imajo tudi druge pridružene motnje, kot so epilepsija, lažja gibalna oviranost, sladkorna bolezen, ADHD ipd.

Na *Plesne urice* je vključenih 12 mladih odraslih z zmerno, težjo in težko MDR. Udeleženci prihajajo v spremstvu staršev, ki ta čas izkoristijo za lastne opravke. Pri izvajanju uric mi pomaga pet prostovoljk. Skupino sem prevzela od nekdanje sodelavke, zato so bili starši in otroci že povezani v stalno skupino.

Pri strukturiranju plesne ure me vodi predvsem cilj omogočiti kakovostno preživljanje prostega časa mladih odraslih z MDR, spodbujati njihovo druženje in socializacijo, povezovanje ob skupnih interesih, občutek pripadnosti in sprejetosti ter jim ponuditi gibanje, ples, sprostitev in užitek (Skupnost Barka, 2020). Skozi leta sem plesno uro razvila v sedem strukturiranih delov, prilagojenih njihovim potrebam, željam, sposobnostim ter svojim dolgoletnim izkušnjam pri delu z osebami z MDR.

Dejavnosti znotraj ure so razdeljene v naslednjem zaporedju:

1. Uvod – Vedno začnemo z uvodno pesmijo *Lep pozdrav*, ki jo vsakemu udeležencu individualno zapojemo ob spremljavi kitare.
2. Razgibavanje na stolu – Udeleženci sedijo vsak na svojem stolu v krogu in izvajajo gibe za celotno telo.
3. Izrazni ples – Ob energični glasbi vsak plesalec predstavi en plesni gib.
4. Učenje koreografije – Najprej "na suho" pokažem gibe, ki jih nato skupaj vadimo in na koncu zaplešemo na glasbo po njihovi izbiri.
5. Pavza – Čas za počitek, obisk stranišča, osvežitev ter praznovanje rojstnih dni.
6. Prosti ples – Skupaj izberemo glasbo za prosto plesanje po pavzi, po želji pa ponovimo katero izmed prejšnjih koreografij.
7. Zaključek – Plesno uro zaključimo s petjem pesmi ob spremljavi kitare. Pred odhodom zapojemo še pesem *Angelček varuh moj*.

Udeleženci *Plesnih uric* se med seboj zelo dobro poznajo, saj so že vrsto let skupaj. Mnogi so bili sošolci in so danes sodelavci v varstveno-delovnih centrih (VDC-jih). Tudi njihove mame so se skozi leta povezale in postale prijateljice, ki se družijo tudi zunaj časa plesnih uric. Nekatere družine skupaj preživljajo dopuste, praznujejo rojstne dneve in si delijo prosti čas.

2. PLES IN OSEBE Z MDR

2.1. PLES IN OSEBE Z MDR

Ples lahko ima izjemno pozitiven vpliv na osebe z motnjo v duševnem razvoju, saj združuje gibanje, glasbo in čustveno izražanje (Juršič, 2019; Mokorel, 2017). Nekaj ključnih povezav med plesom in osebami z motnjo v duševnem razvoju vključuje:

Izboljšanje motoričnih sposobnosti – Ples spodbuja koordinacijo, ravnotežje in splošno gibljivost, kar je lahko še posebej koristno za osebe z omejenimi motoričnimi sposobnostmi (Juršič, 2019).

Čustveno izražanje in komunikacija – Ples omogoča neverbalno komunikacijo, kar je lahko koristno za tiste, ki imajo težave z verbalnim izražanjem. Prek gibanja lahko izrazijo čustva, občutke in misli (Skupnost Barka, 2020).

Socialna vključenost – Skupinske plesne aktivnosti spodbujajo občutek pripadnosti, izboljšujejo socialne veščine in zmanjšujejo občutek osamljenosti (Zveza Sožitje, 2019).

Kognitivne koristi – Ples zahteva pomnjenje gibov, ritma in zaporedja, kar lahko okrepi kognitivne funkcije, kot so spomin, pozornost in zbranost (Mokorel, 2017).

Zmanjševanje stresa in izboljšanje razpoloženja – Ples spodbuja sproščanje endorfinov, kar lahko zmanjša anksioznost in depresijo ter poveča splošno dobro počutje (Skupnost Barka, 2020).

Povečanje samozavesti – Uspešno izvajanje plesnih gibov in nastopi pred občinstvom lahko povečajo občutek lastne vrednosti in samozavesti (Mokorel, 2017).

Plesne terapije, prilagojeni plesni tečaji in ustvarjalni plesni programi so pogosto uporabljeni pristopi za vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v plesne dejavnosti (Juršič, 2019; Zveza Sožitje, 2019). Pomembno je, da so plesni programi prilagojeni posameznikovim sposobnostim in potrebam ter da zagotavljajo varno in spodbudno okolje.

2.2. SESTAVA PLESNE URICE

2.2.1. UVOD V URICE

Ko se vsi zberemo in usedemo na stole, postavljene v krog, zaigram na kitaro izvirno pesem "Lep pozdrav". Besedilo pesmi vsakemu udeležencu posebej nameni pozdrav in mu sporoči, da smo veseli, da je z nami. Začnemo pri osebi, ki je že dolgo nismo videli ali pa praznuje rojstni dan – na ta način ji pokažemo, da je zaželen in pomemben. Nato ta oseba izbere smer, v katero bo pesem potovala po krogu, ter poimenuje svojega soseda, ki je naslednji na vrsti.

Pesem in način njenega izvajanja sta zasnovana tako, da spodbujata socializacijo, komunikacijo, zaznavanje okolice, socialno vključenost in samozavest (Juršič, 2019; Skupnost

Barka, 2020). Navsezadnje ni človeka, ki ga ne bi razveselilo sporočilo, da je lepo, da je prisoten. Ob tem vsakemu posamezniku namenimo trenutek, da lahko tudi sam z nami podeli, kako se počuti.

Slika 1: Pozdravna pesem vsakemu udeležencu plesne urice



Priloga 1: Notni zapis pesmi in besedilo

LEP POZDRAV

Darja Damari

Darja Damari



Lep pozdrav, lep pozdrav
tebi Žiga!
Lep pozdrav, lep pozdrav,
veseli smo, da si tu!

2.2.2. RAZGIBAVANJE NA STOLU

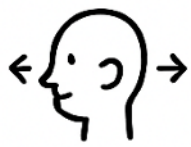
Pred vsako telesno aktivnostjo se je treba najprej razgibati. Ker imajo udeleženci plesnih uric poleg motnje v duševnem razvoju tudi epilepsijo, sladkorno bolezen, ADHD in druge pridružene motnje, sem se odločila za razgibavanje na stolu. Idejo sem dobila ob ogledu različnih videoposnetkov metode MUVE Method (MUVEmethod, n. d.) ter ob prebiranju gradiv na temo gibanja za invalide in starejše (Nacionalni inštitut za javno zdravje [NIJZ], 2022).

V razgibavanje na stolu sem vključila celotno telo, pri čemer vedno začnemo pri stopalih. Vadba vključuje tudi elemente socializacije, komunikacije, razmišljanja, poslušanja, sledenja, enostavnih fraz, govornih vaj, dihalnih vaj, ritma, jakosti in glasnosti (Juršič, 2019; Skupnost Barka, 2020). Predvsem pa je razgibavanje zasnovano tako, da je zabavno in spodbudno za vse udeležence (Zveza Sožitje, 2019; Mokorel, 2017).

Slika 2: Razgibavanje na stolu



Priloga 2: Razpredelnica vaj

 1. Miganje s prsti na nogah Premikamo prste na nogah.	 2. Dotikanje tal s prsti in peto Izmenično s prsti in peto desne in leve noge.	 3. Dvig nog in stetje Dvignemo levo. desno, nato obe nogi in stojemo.	 4. Topotanje z nogami Začnemo počasi in tiho, nato hitro in glasno.
 5. Topotanje po kolenih – dež Počasi in nežno, nato močno in hitro,	 6. Premiki bokov in pozdrav sosedu Roke damo v bok in se obrnemo k sosedu, ter ga pozdravimo.	 7. Kroženje po trebuhu in mrmranje glasu M Krožimo z rokami po trebuhu in mrmramo, nato vsak pove, kaj je jedel za kosilo.	 8. Pesti na prsih kot King Kohg Tolčemo se po prsih, Izgovarjamo izbrane glasove 5x.
 9. Dvigovanje ramen – „Ne vem“ Izmenično dvigujemo ramona in na koncu naredimo gesto „Ne vem“.	 10. Mahanje in igra „nabiranja sadja“ Dvignemo roke, pomigamo s prsti, mahajmo in pozdravljamo, nato iztegujemo roke in stojemo do 10.	 11. Razgibavanje vratu Glavo obračamo levo/desno, gor/dol. hitro ponovimo dodamo oglašanje „ja-ja“, „ne-ne“	 12. Razmigavanje obraza Pomanemo oči, potegnemo za ušesa, „krožimo po licih. 60-robimo na nos, razmigamo ustnice in razmršimo lase.

2.2.3. IZRAZNI PLES

Po razgibavanju na stolu stole odrinemo nazaj in se pripravimo na ples. V ozadju zavrtim energično skladbo in spodbudim vsakega udeleženca v krogu, da pokaže en plesni gib. Vsi ostali ga morajo opazovati in posnemati. Pogosto dam tistemu, ki kaže gib, navodilo, naj stopi v sredino kroga, vendar so ti premiki včasih frustrirajoči, zato udeleženci pogosto ostanejo na svojih mestih.

Ta del plesne dejavnosti mi je osebno najbolj pri srcu. Tukaj pride do izraza njihova sposobnost sledenja ritmu in glasbi, opazovanja drugih ter tudi njihova samoiniciativnost, ljubi gibi, odprtost in samozavest.

Pri osebah s težjo ali težko motnjo v razvoju težko govorimo o klasičnih plesnih gibih, saj je njihovo gibanje pogosto stereotipno, ponavljajoče in večinoma enosmerno (gibanje naprej-nazaj) ali pa vključuje motorične manirizme. Ko je na vrsti oseba s težjo motnjo, poskušamo posnemati njeno gibanje in jo tako vključiti v plesni krog.

Slika 3: Izrazni ples udeležencev plesne urice



2.2.4. UČENJE KOREOGRAFIJE

S plesnimi uricami začnemo oktobra, ko se dogovorimo, na katero glasbo bomo plesali. Izbiramo izključno slovensko pop glasbo, ki jo udeleženci največ poslušajo. Pred novim letom pripravimo nastop za starše, po novem letu pa izberemo novo glasbo in nov ples. Trenutno vadimo koreografijo na pesmi "Zlata ribica" od Maraaye in "Mi gremo pa na morje" od Čukov, ki ju bomo nastopali konec maja ob zaključku plesnih uric v šolskem letu 2025/2026.

Najprej ponovimo gibe »na suho«. Brez glasbe pokažem osnovne gibe, ki jih nato skupaj izvajamo. Ko začnemo z glasbo, ves čas dajem navodila, kot so npr. "dotakni se tal", "mlinček", "roke v zrak" itd. Pred pavzo povadimo dve koreografiji, nato pa nujno potrebujemo počitek.

Slika 4: Vaje koreografij



2.2.5. PAVZA

Pavza je čas za kratek počitek, nujno potreben za regeneracijo, obisk stranišča, žejo in posladek. Kadar ima kateri od udeležencev rojstni dan, ta prinese napolitanke, bobi palčke, sok in ob pavzi praznujemo. To je še en dogodek, ki udeležence plesnih uric povezuje, povečuje socialno vključenost, izboljša počutje, dvigne dobro voljo in omogoča dodatno komunikacijo.

Ob koncu pavze se dogovorimo, katere plese bi še odplesali. Na izbiro imajo vse prejšnje koreografije, prav tako pa katerokoli slovensko ali angleško pesem, če znajo pojasniti ime pesmi. Zanimivo je, da si najraje izbirajo bivše koreografije, jaz pa dodam še prosti ples, kjer lahko plešejo, kakor želijo, in s komer koli želijo.

Slika 5: Pavza



2.2.6. PROSTI PLES

Kot sem že omenila v prejšnji točki, je prosti ples ponovno priložnost, da udeleženci izrazijo svojo voljo, želje in interese. Ob izbiri koreografije si lahko izberejo plesalce in plešejo s tistimi, s katerimi želijo. V prostem plesu najlažje vključimo osebe s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, saj se lahko držimo za roke in plešemo v krogu. Osebe, ki ne zmorejo ponavljati koreografije, so v usmerjenem plesu prepuščene vodenju prostovoljk ali pa se prosto gibajo znotraj kroga.

Mladenič z ADHD in avtizmom večinoma časa hodi v krogu okrog nas. Zelo težko ga vodimo k usmerjenim gibom, odvisno od njegove volje pa se poredko pusti voditi za roke za ples v paru.

Slika 6: Prosti ples ob lastni izbiri glasbe in plesa



2.2.7. ZAKLJUČEK URE

Zadnjih 7 minut se ponovno usedemo na stole v krogu in ob kitari zapojemo še kakšno pesem, običajno povezano z letnimi časi, ljudskim izročilom ali znano popevko. Tudi tukaj imajo udeleženci možnost izbire, in sem vesela kakršnekoli pobude. En udeleženec je še posebej dober pevec, ki izredno rad nastopa, zato čisto na koncu pripada njemu zadnja minuta, ko za zaključek zapoje pesem "Angelček, varuh moj". Po tej pesmi so plesne urice zaključene.

Slika 7: Zaključek plesne urice s pesmijo Angelček, varuh moj.



3. ZAKLJUČEK

Glasba in ples sta medij, ki pri osebah z motnjo v duševnem razvoju (MDR) vedno vzbudita zanimanje in odziv. Ta odziv je lahko tudi negativen, zlasti v primeru preglasne in nezaželene glasbe pri osebah z avtizmom. Kljub temu pa v vseh svojih 28 letih dela z osebami z MDR nisem naletela na primer, kjer glasba ne bi večinoma sprostila, osrečila in pripravila na sodelovanje. Glasbenih in plesnih dejavnosti za osebe z MDR izven institucij je resno premalo, potreba po teh dejavnostih pa je velika.

Prevzela sem Plesne urice od bivše sodelavke in s tem pridobila že formirano skupino udeležencev, njihovih staršev in prostovoljk. To je velika prednost, saj nisem morala iskati udeležencev, prostora in pomoči. Vendar pa ima tudi svojo pomanjkljivost, saj je število udeležencev 12, kar je preveliko število za kakovostno delo s posamezniki, ki potrebujejo več individualnega pristopa. Znotraj te ekipe so se vzpostavila krasna prijateljstva, a hkrati tudi nekaj rivalstva, nagajanja in medosebnih preprirov, ki bi se jim morda lahko izognili v primeru dveh skupin.

Plesne urice niso terapevtsko usmerjene, saj nisem terapevt, temveč profesor defektologije. V moji poklicni izobrazbi je velika prednost, saj se trudim iskati različne možnosti za komunikacijo, socializacijo, spodbujanje gibanja in izvajanje gibalnih iger, povezanih z njihovimi sposobnostmi in željo po sodelovanju. Vsebinsko za koncept plesnih uric sem iskala v svojih izkušnjah z odraslimi in otroki z MDR, hkrati pa v plesni literaturi ter v iskanju posnetkov gibalnih in plesnih vaj za osebe na vozičkih ali starejše, ki težko hodijo ali so jim intenzivni gibi nevarni.

Zelo težko je v ta koncept uric vključiti osebe s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, saj posnemanje, sledenje in izvajanje gibov na verbalna navodila pri njih ni mogoče. Moje vodilo je, da poskušam predvajati glasbo, ki jo imajo radi (to informacijo pridobim od staršev), in da jim kljub vsemu omogočim, da v tej uri uživajo. Udeleženci s težjo motnjo to zelo jasno izrazijo, saj se smejoče pozibavajo naprej in nazaj, pri drugih pa počutje ni vedno jasno, zato še ne znam vedno prepoznati stiske ali senzornega nasičenja od posebnega vzhičenja.

Zelo pomembno se mi zdi ravnoesje med mojim vodenjem in njihovim angažmajem. Vesela sem, da radi plešejo, da sami izbirajo glasbo in se vračajo k starim koreografijam, da so samoiniciativni in izrazni. Zaradi prevelikega števila pa prihaja tudi do nesoglasij pri izbiri pesmi – eden bi rad nekaj drugega in potem zameri, če pesem ni bila izbrana. Pogosto se pojavijo zamere in izjave kot »danes ne želim« ali »rad bi plesal s tem in onim«, »ta je naredil to in ono«. Niso vedno dobre volje in pogosto pridejo na plesne urice polni jeze.

Z začetnim pozdravom poskušam vsakemu udeležencu posvetiti nekaj mojega individualnega časa in ugotoviti, če ga kaj jezi, moti ali če bo lahko sproščen. K dobri volji najbolj pripomore informacija o praznovanjih ali sladkosnednih pavzah; glasba je včasih drugotnega pomena.

Po odzivu staršev se Plesnih uric veselijo vsi udeleženci. Te urice so omogočile tudi mamam otrok s posebnimi potrebami, da gredo na kavo in ustvarijo prepotrebna prijateljstva za življenje.

4. VIRI IN LITERATURA

<https://www.youtube.com/watch?v=Z2QTIwONokM> (vadba na stolu za starejše)

[https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/telesne vaje za starejse odrasle.pdf](https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/telesne_vaje_za_starejse_odrasle.pdf)

<https://www.youtube.com/@MUVEmethod>

Juršić, M. (2019). Prilagoditve izvajanja ljudskih plesov za osebe z motnjo v duševnem razvoju (Magistrsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 7. aprila 2025 s <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=13822>

Mokorel, M. (2017). Vpliv plesa na samopodobo mladostnikov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 7. aprila 2025 s <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=103833>

Skupnost Barka. (2020). Plesna terapija za odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju. Pridobljeno 7. aprila 2025 s <https://www.skupnostbarka.si/zakljuceni-projekti-v-letu-2020/plesna-terapija-za-odrasle-osebe-z-motnjo-v-dusevnem-razvoju/>

Zveza Sožitje. (2019). Zbornik Sožitje 6: Plesno-gibalna terapija. Pridobljeno 7. aprila 2025 s https://www.zveza-sozitie.si/modules/uploader/uploads/collections/files_collections/ZBORNIK_6_2019.pdf

Tiha knjiga kot orodje za razvoj učnih veščin pri učencih z motnjami v razvoju

Silent Book as a Tool for Developing Learning Skills in Students with Developmental Disabilities

Nastja Brišnik, prof. spec. in reh. ped.

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
Slovenija

nastja.brisnik@cviu-velenje.si

Povzetek

Pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju in učenci z avtizmom opažamo več izzivov na področju zaznavanja, pozornosti in izvršilnih funkcij. Le-te jih ovirajo pri osnovnem funkcioniranju in spremljanju učnih vsebin. Poslužujemo se mnogih metod in orodij za razvijanje omenjenih veščin, izpostavili pa bi primer dobre prakse učnega pripomočka – tematske tihe knjige. Z njimi razvijamo rutino samostojnega dela, učitelju pa predstavljajo učinkovito orodje usmerjene zaposlitve posameznega učenca. Poslužimo se ga lahko, kadar poteka proces poučevanja z le delom razreda ali kadar imajo učenci individualne samostojne zaposlitve. Prikazali bomo konkretne vaje in zaposlitve, ki so del tihih knjig in razvijajo osnovne veščine zaznavanja ter krepijo izvršilne funkcije, kot so načrtovanje, pozornost in samokontrola. Z videoposnetki bo prikazan model uporabe tihih knjig in razložen proces razvoja uporabe le-teh.

Ključne besede:

Izvršilne funkcije, motnje v duševnem razvoju, pozornost, tihe knjige, zaznavanje

Abstract

When working with students with intellectual disabilities and students on the autism spectrum, various challenges are observed in the areas of perception, attention, and executive functioning. These difficulties can hinder their everyday functioning and limit their ability to follow educational content effectively. To support the development of these skills, we use a range of methods and tools. In this paper, we highlight a good practice example of an educational aid – thematic silent books. These books help establish routines for independent work and serve as an effective tool for guiding individual student engagement. They are particularly useful in situations where only part of the class is involved in instruction or when students are working independently on individual tasks. We will present concrete exercises and activities contained within the silent books that aim to strengthen basic perceptual skills and enhance executive functions such as planning, attention, and self-regulation. Additionally, accompanying videos will illustrate a model of silent book implementation and explain the development process behind their use.

Keywords:

Executive functions, developmental disabilities, attention, silent books, perception

1. UVOD

Na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja se srečujemo z vedno bolj heterogenimi oddelki, kjer učitelji opazimo različne izzive pri učencih, zlasti na področju zaznavanja, pozornosti in izvršilnih funkcij. Učenci imajo različne ravni znanja in sposobnosti, zato je ključnega pomena, da izberemo učne oblike in pripomočke, ki omogočajo individualne prilagoditve. Tako lahko vsak učenec doseže svoje najboljše rezultate, kar pa postavlja pred učitelje vedno večji organizacijski in pedagoški izziv.

2. ORODJA ZA RAZVOJ UČNIH VEŠČIN

2.1 UČNE OBLIKE

Harmer (2001) uporablja enako klasifikacijo učnih oblik, kot jo poznamo v Sloveniji: frontalna učna oblika (oz. razredni ali plenarni pouk), individualna učna oblika (samostojno, tiho delo), delo paru (partnersko delo oz. pouk v dvojicah) in skupinska učna oblika (skupinsko oz. timsko delo). Vsaka od teh učnih oblik ima svoje prednosti in slabosti, vendar pa njihova kombinacija omogoča raznolike in učinkovite učne pristope, ki ustrezajo različnim učnim potrebam in ciljem.

Frontalno učenje je tradicionalna učna oblika, kjer učitelj predava celotni skupini. Učenci so v tem primeru bolj pasivni, saj večinoma prejemajo informacije od učitelja. Prednost te oblike je v jasni strukturi in hitrosti, s katero lahko učitelj predstavi novo snov, kar omogoča enotno obravnavo celotnega razreda. Vendar pa lahko ta oblika pripelje do zmanjšane angažiranosti učencev, saj so ti pogosto manj vključeni v interakcijo in razprave (Hramer, 2001; Plešec Gasparič, 2019).

Skupinska učna oblika omogoča, da učenci sodelujejo v manjših skupinah, kjer izmenjujejo ideje, rešujejo naloge in se učijo drug od drugega. Ta oblika učenja spodbuja kreativnost, razvoj socialnih veščin in medsebojno pomoč. Vendar pa lahko v skupinah pride do težav pri usklajevanju mnenj ali prevzemanja odgovornosti, kar lahko vpliva na učinkovitost dela (Hramer, 2001; Plešec Gasparič, 2019).

Delo v parih omogoča učencem, da sodelujejo pri reševanju nalog, si izmenjujejo ideje in si pomagajo pri učenju. Ta oblika spodbuja komunikacijo, sodelovanje in hitro izmenjavo idej, kar pogosto vodi do večje kreativnosti in hitrejših rešitev. Vendar pa se lahko pojavijo težave, če eden od partnerjev prevzame večji del naloge, ali če se učenca ne znata osredotočiti na nalogo (Hramer, 2001; Plešec Gasparič, 2019).

Individualna učna oblika omogoča učencem, da učno dejavnost opravljajo samostojno in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku. Prednost te oblike je v razvijanju samostojnosti in odgovornosti, učenci se lahko učijo v lastnem tempu. Slabost pa je, da lahko povzroči pomanjkanje socialne interakcije in takojšnje povratne informacije, kar lahko zmanjša učinkovitost učenja (Hramer, 2001; Plešec Gasparič, 2019).

2.2 INDIVIDUALIZACIJA

Individualizacija je po Strmčniku (1986) opredeljena kot didaktično načelo, ki od šole in učitelja zahteva, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata poučevanje in učenje čim bolj individualizirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno učno delo.

2.3 UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI

Poleg učnih oblik pa so v procesu poučevanja izredno pomembna tudi učna sredstva in učni pripomočki. Omogočajo boljše razumevanje in pomnjenje snovi, spodbujajo aktivno, samostojno in socialno učenje ter prispevajo k ustvarjanju bolj dinamičnega in vključujočega učnega okolja (Plešec Gasparič, 2019; Tomić, 2003).

Učna sredstva so širok pojem, ki vključuje vse vrste materialov in orodij, ki podpirajo proces učenja in poučevanja. So vir znanja in hkrati tudi gradivo, ki omogočajo učiteljem, da posredujejo informacije in olajšajo razumevanje snovi. Lahko so fizični ali digitalni materiali. Med učna sredstva spadajo učbeniki, računalniški programi, multimedijски materiali, videoposnetki, spletne platforme in drugi viri (Plešec Gasparič, 2019; Tomić, 2003).

Učni pripomočki so specifična orodja, ki se uporabljajo pri izvedbi učnih aktivnosti. Gre za konkretne predmete, ki omogočajo lažje učenje ali boljše razumevanje učne vsebine. To so pogosto pripomočki, ki se uporabljajo v razredu, kot so makete, igre, kartice, različni materiali za eksperimente itd. Predstavljajo orodja, ki so neposredno povezana z aktivnim učenjem (Plešec Gasparič, 2019; Tomić, 2003).

2.4 TIHE KNJIGE

Kramar (2009) pojasni, da so pojmi, ki se pogosto uporabljajo v pedagoški praksi, med seboj tesno povezani, vendar niso popolnoma enaki. Pri tem izpostavi tri ključne koncepte: individualno delo, individualizirano delo in samostojno delo. Individualno delo je učna oblika, kjer vsak učenec opravlja nalogo samostojno, brez neposrednega vpliva ali pomoči drugih. Individualizirano delo vključuje prilagoditve nalog, ki so zasnovane tako, da ustrezajo specifičnim potrebam in sposobnostim posameznega učenca. Samostojno delo pa pomeni, da učenec opravi nalogo brez zunanje pomoči.

Naši razredi so zelo heterogeni, naši učenci imajo različne sposobnosti, potrebe in želje, kar predstavlja izziv pri izbiri ustreznih učnih metod. Skupinsko in frontalno poučevanje se v takih razmerah pogosto izkažeta za manj učinkovita, saj ni mogoče vsem učencem nuditi enake stopnje podpore in usmerjanja. Zato je potrebno uporabiti druge oblike poučevanja, ki omogočajo vsakemu učencu, da se uči na svoj način. Pri tem ima zelo pomembno vlogo uporaba učnih pripomočkov, ki omogočajo, da se učenci učinkovito zaposlijo tudi, ko niso neposredno vključeni v skupinsko dejavnost. Eden od najučinkovitejših pripomočkov v tem kontekstu je tiha knjiga.

Tiha knjiga predstavlja obliko poučevanja, ki združuje elemente individualnega dela, individualizacije in samostojnega dela. Z njeno pomočjo učenci opravljajo naloge, ki so prilagojene njihovim sposobnostim in potrebam, hkrati pa spodbujajo samostojno reševanje nalog. Pomembno je, da je tiha knjiga zasnovana na način, ki omogoča, da vsak učenec dela v svojem tempu, ne da bi bil odvisen od drugih učencev ali učitelja. S tem se razvija njihova samostojnost in rutina samostojnega dela.

2.4.1 KAJ JE V TIHI KNJIGI?

V tematskih mapah imamo nabor različnih nalog in delovnih listov (glej Sliko 1). Vsi listi so plastificirani. Obstajajo štiri različni tipi nalog:

- pisne naloge, ki jih rešujemo s flomastri za bele table (piši-briši),
- naloge, ki vsebujejo dodatne koščke, ki jih moramo ustrezno namesti s pomočjo ježkov,
- vaje, kjer uporabljamo samo svoje prste in dlani ter
- naloge, kjer urimo svojo fino motoriko in pozornost s pomočjo plastelina.

Tihe knjige pokrivajo širok spekter učnih področij, kot so matematika (številске vrste, preštevanje, prirejanje, računanje), opismenjevanje (grafomotorika, glasovi, zapis, branje) ter splošna poučenost, ki obsega različne tematske sklope, ki jih obravnavamo pri pouku. Učenci z uporabo tih knjig razvijajo pomembne veščine, kot so zaznavanje, pozornost, koncentracija in izvršilne funkcije, ter izboljšujejo svojo fino motoriko in bilateralno koordinacijo. Kljub temu pa je ključno, da tihe knjige spodbujajo predvsem samostojno delo.

Slika 1



Tematske mape

2.4.2 INDIVIDUALIZIRANO SAMOSTOJNO DELO S TIHO KNJIGO

Tihe knjige so zasnovane tako, da omogočajo individualizirano in samostojno delo, kar pomeni, da so naloge prilagojene specifičnim potrebam vsakega učenca. Pri tem je pomembno, da se naloge ne le prilagodijo vsebinsko, temveč tudi po težavnosti, da vsak učenec lahko dela na nalogah, ki ustrezajo njegovim zmožnostim (glej Sliko 2).

Ko načrtujemo uporabo tihe knjige, jo moramo že pred učno uro pripraviti in individualizirati za vsakega učenca posebej. Naredimo izbor nalog iz tematskih map in jih vpenemo v prazno mapo. Količino, področja in težavnost prilagodimo glede na učenca. Vsak učenec ima lahko svojo mapo, označeno z barvo, imenom ali simbolom. Mapo in flomaster z gobico pripravimo na prej dogovorjeno mesto, da učenci točno vedo, kje najdejo mapo, ko je čas za to. Proces samostojnega dela s tiho knjigo poteka v treh korakih:

1. Učenci samostojno rešujejo naloge.
2. Ko zaključijo z delom, pokličejo učitelja, da naloge preveri.
3. Učenci uredijo knjigo nazaj v prvotno stanje (z gobico zbrišejo flomaster, koščke zložijo nazaj v priloženo vrečko in jo zaprejo).

Nalog za krepitev fine motorike in pozornosti, za katere potrebujejo učenci še plastelin, ne vključujemo v tihe knjige na običajen način. Predlog namreč ne vpenjamo v tihe knjige, ampak jih položimo kar na mizo. Tako je delovna površina bolj stabilna. Tudi tu lahko z nivoji zahtevnosti učencem delo individualiziramo (glej Sliko 3). Zahtevnost naloge pa je odvisna tudi od trdote plastelina – trši kot je plastelin, težje je delati iz njega kroglice.

Slika 2

Kolaž fotografij delovnih nalog iz tihe knjige



Učencem pripravimo v tiho knjigo različne tipe nalog, nivo težavnosti pa prilagodimo. Učenci lahko dobijo na primer več elementov povezovanja oz. več parov, bolj zapleten labirint, preštevanje elementov do 20, račune v obsegu številske vrste do 100, sličice predmetov za določitev prvega glasu brez zapisa poimenovanja na kartončku, lažje primere ujemanja ipd.

Slika 3

Kolaž fotografij delovnih nalog s plastelinom



Pri delovnih nalogah, kjer uporabljajo učenci plastelin, je osnovna naloga, da delajo iz plastelina kroglice in jih ustrezno polagajo (pritisnejo) na podlago. Tudi tu naloge individualiziramo posameznikom. Prva prilagoditev je velikost kroglic. Osnovni nalogi pa nato dodajamo zahteve – kroglice iz plastelina morajo polagati glede na ustrezno barvo, postavljajo jih v barvna zaporedje, prirejajo slike ipd.

2.4.3 UČENJE UPORABE UČNIH PRIPOMOČKOV

Pri uporabi učnih pripomočkov je izjemno pomembno, da učence naučimo, kako pravilno uporabljati posamezen pripomoček. Samo posredovanje pripomočka učencem še ni dovolj – ključnega pomena je, da razumejo, kaj točno morajo z njim početi. Učenci morajo imeti jasno predstavo o vseh korakih, ki jih je potrebno opraviti pri delu z učnim pripomočkom.

Za učence z motnjami v duševnem razvoju, še posebej pa za tiste z avtistično motnjo je izrednega pomena, da učitelj pokaže (demonstrira) vsak korak uporabe tihe knjige – od načina reševanja posameznega tipa nalog, zapiranja/odpiranja vrečk z dodatnimi koščki (glej sliko 4), do brisanja flomastra in pospravljanja. Pomembno je, da učencem ne samo pojasnimo, ampak v začetnih fazah tudi aktivno spremljamo njihov proces dela. S tem zagotovimo, da učenci razumejo vse podrobnosti postopka in so sposobni samostojno izvajati naloge brez težav.

Slika 4

Postopek reševanja delovne naloge, ki vključuje dodatne koščke z ježki

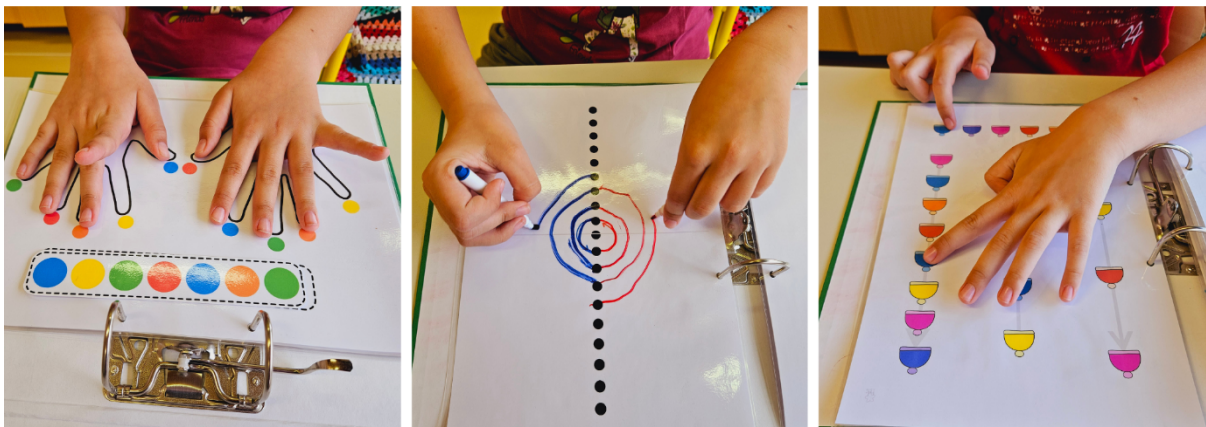


Pri delovnih nalogah, ki vključujejo tudi plastično vrečko z dodatnimi koščki, ne smemo pozabiti, da moramo v začetnem procesu učence naučiti tudi kako zip-vrečko odpremo, vzamemo stvari iz nje in kako na koncu dela koščke pospravimo in vrečko zapremo. Za mnogo otrok je že ta korak izziv, saj zahteva veliko mero spretnosti in fine motorike.

Pri tihi knjigi je še posebno pomembno učenje izvedbe vaj bilateralne koordinacije – to so naloge, kjer v večini primerov uporabljamo zgolj prste in dlani (glej Sliko 5). Učenci morajo imeti usvojeno rutino izvajanja omenjenih vaj skupaj z učiteljem, da jih lahko potem v manjšem obsegu izvedejo samostojno tudi znotraj časa, ki je namenjen individualnemu delu s tiho knjigo.

Slika 5

Kolaž fotografij delovnih nalog z vajami za bilateralno koordinacijo



Skrajno leva in skrajno desna fotografija prikazujeta vaje za bilateralno koordinacijo, kjer uporabljamo samo roke in na koncu ni vidnega končnega izdelka za povratno informacijo učencem. Če želimo v tihe knjige vključiti podobne vaje, morajo imeti učenci usvojeno rutino izvajanja posamezne vaje. Šele takrat jo bodo lahko izvajali tudi samostojno, brez nadzora.

3. ZAKLJUČEK

Tiha knjiga se je izkazala kot zelo učinkovit učni pripomoček, ki omogoča individualizirano in samostojno delo učencev v heterogenih razredih. S pomočjo tega pripomočka učenci razvijajo ključne učne veščine, kot so pozornost, koncentracija, fino motoriko, bilateralno koordinacijo ter izvršilne funkcije. Naloge v tihih knjigah so zasnovane tako, da ustrezajo specifičnim potrebam in sposobnostim posameznih učencev, kar omogoča prilagodljivo in individualizirano učenje. Pomembno je, da učitelji učence aktivno naučimo in vodimo pri začetnem delu z učnimi pripomočki, da ti razumejo vse korake uporabe, kar zagotovi uspešno samostojno delo v prihodnosti.

Ena od največjih prednosti tihe knjige je njena fleksibilnost. Z dodajanjem novih nalog v tematske mape lahko učitelji tiho knjigo ohranjamo dinamično in prilagodljivo, saj omogoča nenehno širjenje nalog in vsebin, s tem pa tudi stalno napredovanje učencev. Tiha knjiga postane tako »živ« učni pripomoček, ki se prilagaja potrebam učencev in njihovemu napredku, kar je ključnega pomena v sodobnem pedagoškem pristopu, ki poudarja individualizacijo in samostojnost učnih procesov.

4. VIRI IN LITERATURA

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow, Pearson Longman.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.

Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija]. Fakulteta v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Strmčnik, F. (1986). *Notranja in fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli*. Svetovalni center za otroke in mladostnike.

Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta.



Krepitev spretnosti reševanja socialnih problemov pri učencih z motnjami v duševnem razvoju

Enhancing Social Problem-Solving Skills in Students with Intellectual Disabilities

mag. Katarina Barborič, univ. dipl. psih.

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

katarina.barboric@guest.arnes.si

Povzetek

V literaturi sta bili predstavljeni tako pomembnost poučevanja spretnosti reševanja socialnih problemov za učence z motnjami v duševnem razvoju, kot korist učinkovite uporabe strategije reševanja problemov v njihovih življenjih. Programi, namenjeni krepitvi spretnosti reševanja socialnih problemov, v večini temeljijo na teoretičnih modelih, ki reševanje problemov predstavljajo kot sosledje korakov: problemska orientacija; definiranje, opredelitev problema; oblikovanje možnih rešitev; odločanje in preverjanje izbrane rešitve. Poučevanje teh korakov v okviru sicer redkih intervencijskih programov se je pri otrocih in mladostnikih z motnjami v duševnem razvoju izkazalo kot učinkovito, saj dokazano izboljša spretnosti reševanja socialnih problemov. V prispevku je prikazan program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov, oblikovan s strani avtorice prispevka in prilagojen za učence z motnjami v duševnem razvoju. Učenci se naučijo prepoznati probleme, jih opisati in opredeliti, prepoznavati vire za njihovo reševanje, postaviti cilje, poiskati možne rešitve problemov in jih oceniti z vidika predvidevanja posledic ter se odločiti na podlagi argumentov.

Ključne besede:

intervencijski program, reševanje socialnih problemov, učenci z motnjami v duševnem razvoju

Abstract

The importance of teaching social problem-solving skills to students with intellectual disabilities and the benefits of effective problem solving in their lives have previously been presented in literature. Training interventions targeting improvement in social problem-solving skills have mainly been based on theoretical models that conceptualise problem solving as a step-by step process: problem recognition; problem definition and formulation; generation of alternative solutions; decision-making and decision justification. Teaching these steps within the otherwise rare intervention programs has proven effective for children and adolescents with intellectual disabilities, as some studies have shown improvement in their problem-solving skills. This paper presents the program for the enhancement of social problem-solving skills, designed by the author and adapted to address the special needs of students with intellectual disabilities. Students learn to identify, define and describe problems, recognize resources for solving them, set goals, generate possible solutions, assess them by considering potential outcomes and make decisions based on arguments.

Keywords:

intervention program, social problem solving, students with intellectual disabilities

1. UVOD

Sposobnost reševanja socialnih problemov je kompleksen proces, ki je nujen za uspešno delovanje v vsakodnevnem življenju (Diamond, 2012). Povezana je s številnimi pozitivnimi izidi in ščiti pred negativnimi izidi v duševnem zdravju otrok in mladostnikov (Manassis, 2012). Uspešno reševanje problemov prispeva k razvoju zdrave osebnosti in samospoštovanju otrok, povezano je z boljšimi medosebnimi odnosi in socialnim funkcioniranjem, večjo samostojnostjo, izboljšano sposobnostjo samoodločanja, učnim uspehom ter zmanjšano stopnjo vedenjskih in čustvenih težav. Nezmožnost uspešnega reševanja problemov pa zmanjša socialne priložnosti in poveča verjetnost zavrnitve s strani vrstnikov ter dokazano vodi v resne čustvene in vedenjske težave (depresijo, suicidalnost, agresivnost, samopoškodovalno vedenje) (Diamond, 2012; Manassis, 2012; Nezu idr., 2010). Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo v različnih situacijah pri reševanju socialnih problemov težave (Diamond, 2012). Zato je za njihov uspeh in neodvisnost v življenju ter za preprečevanje težav v duševnem zdravju nujno učenje učinkovitega reševanja socialnih problemov.

Na osnovi omenjenih raziskovalnih dokazov koristi in lastne prakse je avtorica prispevka oblikovala program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov, ki je predstavljen v prispevku.

2. REŠEVANJE SOCIALNIH PROBLEMОВ

2.1 INTERVENCIJE ZA IZBOLJŠANJE SPRETNOSTI REŠEVANJA SOCIALNIH PROBLEMОВ

Večina intervencij s področja reševanja socialnih problemov temelji na Modelu reševanja socialnih problemov, ki sta ga leta 1971 oblikovala D'Zurilla in Goldfried, pozneje pa prenovili različni avtorji (D'Zurilla idr., 2004). V modelu je socialni problem opredeljen kot katerakoli življenjska situacija ali naloga, ki zahteva učinkovit prilagoditveni odziv za doseganje cilja oziroma za razrešitev, pri čemer pa noben učinkovit odziv ni takoj očiten ali na voljo osebi zaradi različnih ovir (D'Zurilla idr., 2004; Nezu idr., 2010). Reševanje socialnih problemov je v tem primeru opredeljeno kot s strani osebe usmerjen kognitivno-vedenjski proces, s katerim posameznik, par ali skupina poskuša oblikovati učinkovite rešitve specifičnih problemov, s katerimi se srečuje v naravnem socialnem okolju, v vsakdanjem življenju, z namenom izboljšanja problematične situacije, zmanjšanja nefunkcionalnih čustvenih odzivov na probleme ali obojega (Nezu idr., 2010). Poteka v sosledju korakov: 1. problemska orientacija oziroma prepoznavanje problema, 2. definiranje, opredelitev problema, 3. oblikovanje možnih rešitev, 4. odločanje, 5. preverjanje izbrane rešitve (D'Zurilla idr., 2004; Nezu idr., 2013). Uporablja se v katerikoli situaciji, kjer ima oseba možnost izbire in vsaj nekaj vpliva na izid, a ni jasnega pravila, ki bi določalo, kako ravnati (Manassis, 2012).

V literaturi so za intervencije za izboljšanje reševanja socialnih problemov uporabljeni različni izrazi: terapija oziroma terapevtska metoda reševanja problemov kot bolj sistemski pristop ter tehnika oziroma strategija reševanja problemov. Vsem opredelitvam je skupno, da gre za z dokazi podprto, strukturirano, kognitivno-vedenjsko intervencijo, namenjeno

izboljšanju posameznikove sposobnosti učinkovitega spoprijemanja s stresorji (Nezu idr., 2013). Ljudi se usposablja za oblikovanje in učinkovito uporabo prilagodljivih stališč in spretnosti reševanja problemov (Nezu idr., 2010). Intervencija poveča pozitivna stališča do reševanja problemov in učinkovito spoprijemanje z njimi. Stremi k zmanjšanju obstoječih težav v duševnem in fizičnem zdravju, preprečevanju njihovega nastanka in ponovitve, zmanjšanju in preprečitvi negativnih učinkov stresa na dobro počutje in delovanje ter k čim večjemu izboljšanju splošne kvalitete življenja (Nezu idr., 2010; Nezu idr., 2013). Reševanje socialnih problemov je v tem primeru tako učni proces kot splošna strategija spoprijemanja in metoda samokontrole (Nezu idr., 2010).

Pregled raziskav preverjanja učinkovitosti terapije oziroma tehnike reševanja problemov je pokazal, da je primerna, uporabna in učinkovita intervencija za zelo raznolike populacije s širokim spektrom problemov (psiholoških, vedenjskih in zdravstvenih težav, motenj in ovir) ter učinkovita preventivna intervencija za različne ranljive populacije (Nezu idr., 2010). Uspešno je bila uporabljena tudi pri osebah z motnjami v duševnem razvoju (MDR) (Anderson in Kazantzis, 2008; Edeh, 2006). Pri otrocih in mladostnikih se je izkazala kot ena najbolj uporabnih in cenjenih tehnik, ki pripomorejo k bolj učinkovitemu in neodvisnemu obvladovanju obremenilnih situacij (Manassis, 2012). S prilagoditvami je bila uspešno uporabljena pri otrocih, ki se soočajo z različnimi čustvenimi, vedenjskimi in učnimi problemi, različnih starosti in razvojnih faz, v individualnem kontekstu ali v majhni skupini (Manassis, 2012). Raziskave so najbolj konsistentno dokazale, da učinkovito zmanjša eksternalizirano vedenje otrok, kot je agresija, moteče vedenje in antisocialno vedenje, zmanjša težave v duševnem zdravju (denimo depresivnost) in pozitivno vpliva na razvoj socialno primerne vedenja (Manassis, 2012). Pogosto je tudi ključna komponenta preventivnih programov v šolah, ki se osredotočajo na odpornost oziroma zmanjševanje ranljivosti za nastop čustvenih in vedenjskih težav (Manassis, 2012).

Intervencije za izboljšanje reševanja socialnih problemov v večini vključujejo usposabljanje v usmerjenosti na probleme s ciljem spodbujanja uporabe pozitivne usmerjenosti na probleme, usposabljanje v štirih specifičnih spretnostih reševanja problemov in izvajanje teh spretnosti pri reševanju različnih resničnih problemov (D'Zurilla idr., 2004; Nezu idr., 2010; Nezu idr., 2013). Spretnosti reševanja problemov so kognitivne in vedenjske dejavnosti, s katerimi posameznik poskuša razumeti probleme in odkriti učinkovite rešitve ali načine spoprijemanja z njimi (D'Zurilla idr., 2004). Mednje sodijo:

- opredelitev in oblikovanje problema, ko se reševalec problema trudi razjasniti in razumeti naravo problema z zbiranjem čim več specifičnih in konkretnih dejstev o problemu, identificiranjem zahtev in ovir ter postavljanjem realnih ciljev reševanja,
- oblikovanje alternativnih rešitev, ko se reševalec problema osredotoči na cilje reševanja problemov in poskuša identificirati čim več možnih rešitev, tako konvencionalnih kot izvirnih,

- odločanje, ko reševalec problema predvidi posledice različnih rešitev, jih ocenjuje in primerja glede na možne izide ter nato izbere najboljšo ali potencialno najučinkovitejšo rešitev, za izvedbo katere naredi načrt, ki stremi k cilju reševanja problemov, ter

- izvajanje in preverjanje rešitev, ko reševalec problema skrbno spremlja in ocenjuje izide izbrane rešitve po poskusu njene izvedbe v resnični problematični situaciji ter določa, ali je bilo reševanje problema uspešno oziroma ali mora z reševanjem problema nadaljevati (D’Zurilla idr., 2004; Nezu idr., 2013).

Usposabljanje v štirih specifičnih spretnostih reševanja problemov poteka po korakih (Nezu idr., 2013). V okviru izvajanja teh spretnosti pri različnih resničnih problemih poleg dejanskega reševanja problemov nenehno izvajanje spretnosti služi trem dodatnim namenom: a) oseba lahko prejme strokovno povratno informacijo od vodje usposabljanja, b) povečana spretnost lahko zmanjša količino časa in truda, vloženega v reševanje vsakega novega problema, in c) vadba spodbuja preprečevanje ponovitve (Nezu idr., 2013).

Pri učencih z MDR, ki imajo primanjkljaje v socialno-kognitivnih sposobnostih, ki vplivajo na samo reševanje problemov (na primer v predvidevanju posledic, strateškem načrtovanju, organizaciji) oziroma ovirajo njihovo sposobnost uporabe spretnosti, potrebnih za prepoznavanje problematične situacije, oblikovanje ustreznih rešitev in uporabo rešitev brez pomoči odraslih (Agran idr., 2002; Diamond, 2012), je poučevanje teh spretnosti zelo pomembno. Sistematično poučevanje reševanja problemov v obliki neposrednega poučevanja v okviru intervencijskih programov se je pri otrocih in mladostnikih z MDR izkazalo kot učinkovito (Diamond, 2012). Z uporabo na otrocih osnovanih scenarijev se v sicer zelo redkih programih otroke z MDR uči prepoznati potencialne probleme, oblikovati možne rešitve zanje, izbrati ustrezne rešitve, jih uporabiti in oceniti učinkovitost rešitev. Pri izvedbi vseh omenjenih spretnosti učitelj otrokom pomaga ter prilagaja strategijo otrokovim sposobnostim in drugim značilnostim (Cote, 2009, 2011; Cote idr., 2010; Vlachou in Stavroussi, 2016; Wehmeyer in Palmer, 2002). Za poučevanje reševanja problemov so bile uporabljene tudi druge metode, kot so uporaba slikanic, igra vlog in praktične vadbene situacije (Cote idr., 2010).

2.2 PROGRAM KREPITVE SPRETNOSTI REŠEVANJA SOCIALNIH PROBLEMOM

Avtorica prispevka je na osnovi spoznanj literature in prakse oblikovala Program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov, ki je namenjen izboljšanju spretnosti reševanja socialnih problemov pri otrocih in mladostnikih z MDR in vključuje:

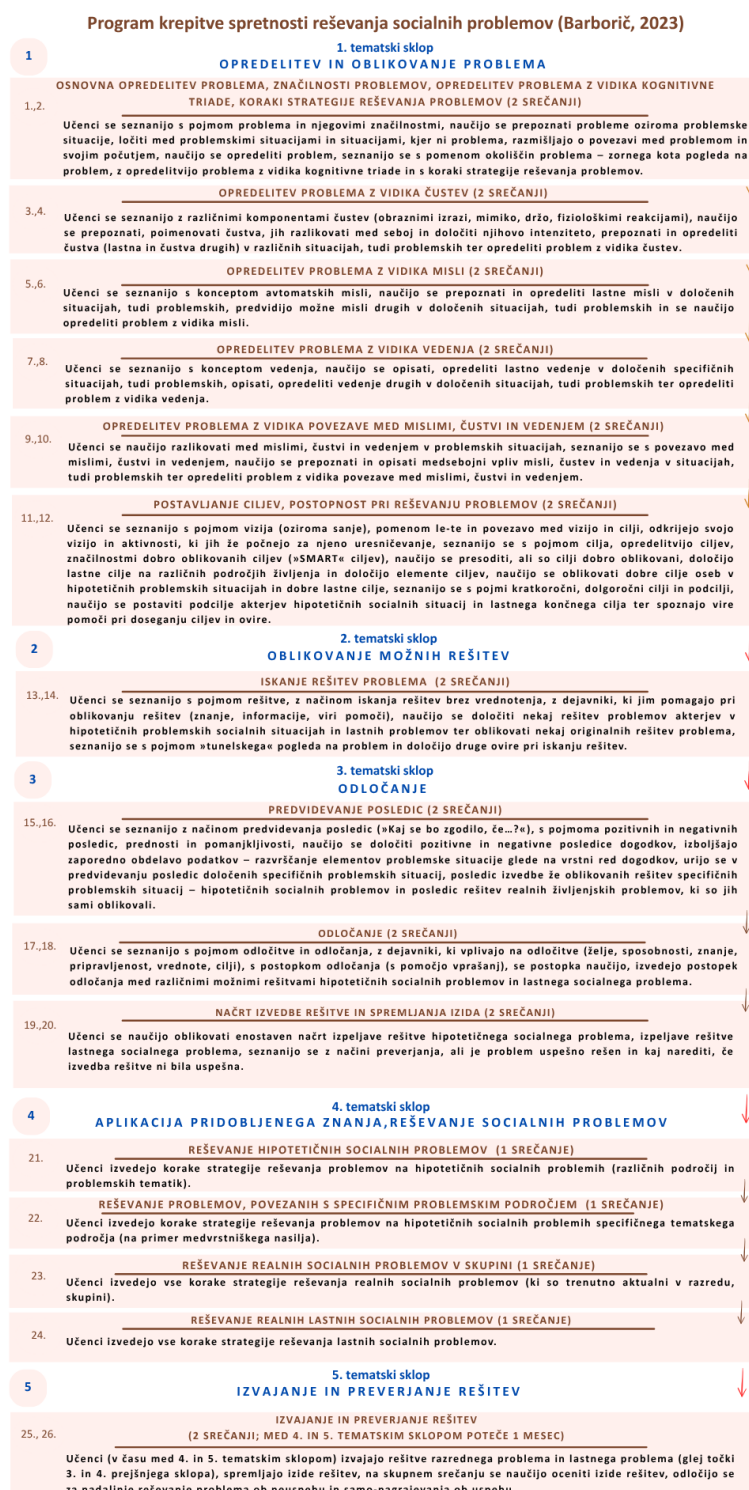
- učenje strategije reševanja socialnih problemov (učencem se predstavi možne načine reševanja socialnih problemov in strategijo reševanja socialnih problemov z različnimi fazami, postopki, metodami in tehnikami, z namenom, da se jo naučijo ter se ob tem spodbuja pozitivno usmerjenost na probleme),
- aplikacijo pridobljenega znanja na reševanje realnih življenjskih socialnih problemov, vključno z njihovimi lastnimi.

Otroci in mladostniki se naučijo prepoznavati socialne probleme, jih opredeliti na osnovi čustev, misli in vedenja ter njihovega medsebojnega vpliva, prepoznavati vire in postaviti cilje za reševanje socialnih problemov, upoštevati postopnost pri reševanju socialnih problemov, poiskati različne možne rešitve socialnega problema (vsakdanje in originalne) ter jih oceniti z vidika predvidevanja posledic, se odločiti na podlagi argumentov ter znanje uporabiti pri reševanju realnih življenjskih problemov, vključno z njihovimi lastnimi.

Prvotna verzija programa je bila oblikovana leta 2002 (Barborič, 2002). Vključevala je prve 4 tematske sklope sedanjega programa (opredelitev in oblikovanje problema; oblikovanje možnih rešitev; odločanje; aplikacija pridobljenega znanja, reševanje socialnih problemov) v okviru 15 srečanj. V letu 2005 je bila izvedena evalvacija prvotne verzije programa (Barborič, 2005), v katerega so bili vključeni sedmošolci in srednješolci z lažjo MDR, ki je pokazala učinkovitost programa. Na osnovi ugotovitev evalvacije so bile oblikovane nove predelave in izboljšave programa. Vključena je bila intenzivnejša obravnava tem, za katere so bili rezultati prvotne verzije programa slabši (opredelitev problema, predvsem z vidika vedenja; postavljanje ciljev in upoštevanje postopnosti reševanja problemov). Končna verzija programa, predstavljena v prispevku, je bila oblikovana leta 2023 (Barborič, 2023). Dodan je bil 5. tematski sklop, ki se nanaša na fazo izvajanja in preverjanja rešitev v praksi. Oblikovan je bil dodaten obsežen material in pripomočki. Časovno se je program podaljšal s 15 na 26 srečanj.

Slika 1

Časovna in vsebinska opredelitev Programa krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov (Barborič, 2023)



Na sliki 1 je predstavljena časovna in vsebinska opredelitev programa v petih korakih (tematskih sklopih). Znotraj tematskih sklopov so vsebine predstavljene v sosledju, v kakršnem so izvedene.

Pri vseh izvedbah programa sta bila vedno prisotna po dva izvajalca (psihologinja in učitelj oziroma vzgojitelj). Poleg strokovnjaka, ki pozna tehniko reševanja problemov in program vodi, je namreč pri izvedbi koristna tudi prisotnost osebe, ki dobro pozna učence.

Od prvotne verzije programa dalje je bil program kontinuirano izvajan z učenci 3. triade prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom z lažjo MDR. Nekaj izvedb je bilo namenjenih šestošolcem in nekaj srednješolcem z lažjo MDR.

Program je oblikovan tako, da je prilagojen za izvajanje za otroke z MDR. Tako je tehnika prilagojena zmožnostim in primanjkljajem otrok. Struktura je jasna, enostavna, sledi se jasnemu sosledju korakov. Jezik, koncepti, postopki in naloge so poenostavljeni (poenostavitev terminologije, primerov – na primer vključitev samo osnovnih emocij pri opredeljevanju problema). Poudarek je na verbalni komunikaciji in uporabi iger. Uporabljena je vizualna podpora in številni konkretni primeri (postopkov, konceptov) v različnih situacijah (zaradi omejene sposobnosti generalizacije). Učenje je bolj postopno. Postopoma in počasi se prehaja od enostavnejših do zahtevnejših konceptov, postopkov, terminologije, od usvajanja konceptov preko konkretnega materiala do abstraktnejših vsebin, od analize do sinteze, od večje do manjše pomoči (na primer od enostavnih do zapletenejših problemov, od fiktivnih problemskih situacij, prikazanih s slikovnimi materiali in ponujenimi rešitvami, do obravnave lastnih problemov brez konkretnega materiala in do otrokovih neodvisnih odzivov ter uporabe v življenju; od obravnave problema z vidika čustev, preko vpliva misli in povezave med mislimi in čustvi, do vedenja in kognitivne triade). Večji poudarek je na bolj direktivnem in didaktičnem pristopu, več je neposrednega poučevanja. Večji poudarek je tudi na psihoedukaciji. 1. koraku reševanja problemov – opredelitvi in oblikovanju problema kot osnovi reševanja problemov – je posvečenega več časa, z bolj temeljitim usvajanjem konceptom kot v drugih programih. Da se poveča motivacija, je poudarek na obravnavi problemov, ki so aktualni v razredu oziroma skupini. Ves čas poteka krepitev močnih področij, uspeha in napredka otrok.

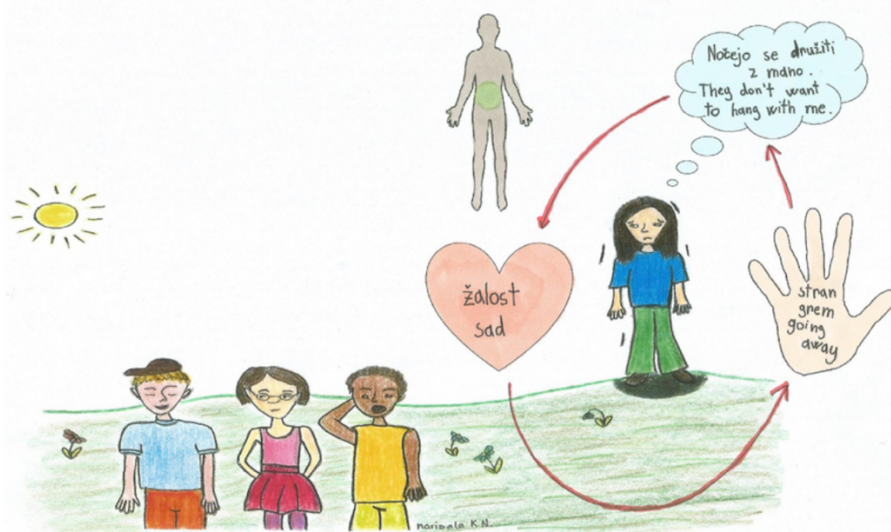
Slika 2

Metode in oblike dela ter material, uporabljen v Programu krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov (Barborič, 2023)

METODE IN OBLIKE DELA, MATERIALI

Metode in oblike dela:

psihoedukacija, razlaga, demonstracija, pogovor, razprava, opazovanje, prepoznavanje, razvrščanje (npr. fotografij obraznih izrazov glede na posamezna čustva, fotografij situacij z ali brez problema), uporaba pisnega materiala, uporaba slikovnega materiala, pisanje (na primer problemov, ciljev, rešitev), risanje (na primer zemljevida fizioloških znakov pri posameznih čustvih v problemstkih situacijah), iskanje po spletu, igra vlog, igranje (obraznih izrazov, mimike ob čustvih, socialnih situacij), analiza materiala, tehnika nevihte možganov, tehnika postavljanja »SMART« ciljev, avtorefleksija izkušnje, interpretacija, delo v skupinah, poročanje (na primer po skupinskem delu).



Materiali:

— slikovni materiali (slike, risbe, fotografije):

- risbe in fotografije problemstkih situacij,
- risbe in fotografije ljudi, ki izražajo emocije (obraznih izrazov, celotnega telesa s prikazom drže in mimike),
- slike telesne sheme (zemljevidi fizioloških znakov čustev v problemstkih situacijah),
- slike oblakov z mislimi in za navajanje misli (za pomoč pri identifikaciji misli),
- slikovni diagrami (na primer za prikaz kognitivne triade),
- sekvenčne kartice (slikovni material, ki ponazarja probleme v različnih delih, v časovnem zaporedju, za učenje predvidevanja posledic),
- stripi,

— pisni materiali:

- zgodbe, katerih vsebina je vezana na problemske situacije,
- opisi problemstkih situacij in situacij brez problemov,
- kartice z navedenimi čustvi, mislimi, vedenjem,
- različni delovni listi (za obravnavo tem, na primer ciljev, posledic rešitev),
- miselne naloge,

— video, audio materiali.

Pri izvedbi programa se uporablja zelo raznolike metode in oblike dela ter raznolike in prilagojene materiale (slika 2).

3. ZAKLJUČEK

V literaturi sta bili predstavljeni tako pomembnost poučevanja spretnosti reševanja socialnih problemov za učence z MDR kot korist učinkovite uporabe strategije reševanja socialnih problemov v njihovih življenjih (Agran idr., 2002; Cote, 2011; Diamond, 2012). Sistematično neposredno poučevanje korakov reševanja socialnih problemov v okviru sicer redkih intervencijskih programov se je pri otrocih in mladostnikih z MDR izkazalo kot učinkovito, saj dokazano izboljša spretnosti reševanja problemov oziroma izvedbo strategije reševanja problemov (Cote, 2009, 2011; Cote idr., 2010; Vlachou in Stavroussi, 2016). V prispevku je prikazan Program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov, oblikovan s strani avtorice prispevka in prilagojen za učence z MDR. Program se uporablja s skupinami učencev, lahko pa tudi s posameznikom, kjer predstavlja osnovo za obravnavo problemov posameznega otroka v individualnem svetovanju. Načrtovana je evalvacija nove verzije programa (Barborič, 2023) z objektivnimi procesnimi in izhodnimi meritvami. Smiselna bi bila sprotna evalvacija po vsakem koraku, saj so največji učinki doseženi, če se z učenjem naslednjega koraka začne, ko je predhodni popolnoma usvojen. Prav tako bi bilo potrebno preveriti prenos naučenih spretnosti reševanja problemov na reševanje dejanskih socialnih problemov v vsakdanjem življenju z uporabo objektivne mere uspešnosti reševanja problemov v resničnem življenju, kar pa se v literaturi izpostavlja kot velik zalogaj. Za povečanje učinka programa pri otrocih bi bilo potrebno vzporedno izvesti program tudi z učitelji in starši oziroma v kombinaciji učencev z učitelji in otrok s starši. Glede na dokazane učinke na samoodločanje, samozagovornišvo, bi bila smiselna tudi prilagoditev programa za učence z zmerno MDR.

4. VIRI IN LITERATURA

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. in Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279–288.

<https://doi.org/10.1177/07419325020230050301>

Anderson, G. in Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: a multiple case study. *Behaviour Change*, 25(2), 97–108.
<https://doi.org/10.1375/bech.25.2.97>

Barborič, K. (2002). *Delavnice reševanja problemov – program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov* [Neobjavljeno gradivo]. Zavod za usposabljanje Janeza Levca.

Barborič, K. (2005). *Evalvacijsko poročilo programa za leto 2005 – Delavnice reševanja problemov/program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov* [Neobjavljeno gradivo]. Zavod za usposabljanje Janeza Levca.

Barborič, K. (2023). *Program krepitve spretnosti reševanja socialnih problemov* [Neobjavljeno gradivo]. Center Janeza Levca Ljubljana.

Cote, D. L. (2009). *Increasing skill performances of problem-solving in students with intellectual disabilities* [Doktorska disertacija, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.
<http://dx.doi.org/10.34917/2497955>

Cote, D. L. (2011). Implementing a problem-solving intervention with students with mild to moderate disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 259–265.
<https://doi.org/10.1177/1053451210395387>

Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R. in Sparks, S. (2010). Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 512–524.
<http://www.jstor.org/stable/23879757>

Diamond, L. A. (2012). *Problem solving interventions: impact on young children with developmental disabilities* [Doktorska disertacija, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.
<http://dx.doi.org/10.34917/4332536>

D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. in Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. V E. C. Chang, T. J. D’Zurilla in L. J. Sanna (ur.), *Social problem solving:*

theory, research, and training (str. 11–27). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10805-001>

Edeh, O. M. (2006). Cross-cultural investigation of interest-based training and social interpersonal problem solving in students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 163–176.

<http://www.jstor.org/stable/23880178>

Manassis, K. (2012). *Problem solving in child and adolescent psychotherapy: a skills-based, collaborative approach*. The Guilford Press.

Nezu, A. M., Nezu, C. M. in D'Zurilla, T. J. (2010). Problem-solving therapy. V N. Kazantzis, M. A. Reinecke in A. Freeman (ur.), *Cognitive and behavioral theories in clinical practice* (str. 76–114). The Guilford Press.

<https://www.guilford.com/excerpts/kazantzis.pdf?t=1>

Nezu, A. M., Nezu, C. M. in D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem solving therapy: a treatment manual*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826109415>

Vlachou, A. in Stavroussi, P. (2016). Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*, 31(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12112>

Wehmeyer, M. L. in Palmer, S. B. (2002). *The self-determined learning model of instruction for early elementary-age students: final report*. U.S. Department of Education.

https://www.academia.edu/74310809/The_Self_Determined_Learning_Model_of_Instruction_for_Early_Elementary_Age_Students_Final_Report?auto=download&email_work_card=download-paper

Šola za življenje in Potovanje skozi čas

School for Life and Journey Through Time

Nataša Beden, prof. defektologije, Montessori pedagog

Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika
Slovenija

nbede@11sola.si

Povzetek

Učinkovito učenje zahteva več kot le kognitivne sposobnosti – ključno je tudi čustveno varno in spodbudno okolje. Na osnovi znanstvenih raziskav s področja nevroznanosti in razvojne psihologije ugotavljamo, da stres, travma in pomanjkanje občutka varnosti pomembno zavirajo dostop do višjih kognitivnih funkcij. Na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika smo v oddelkih prilagojenega in posebnega programa razvili projekte, ki temeljijo na doživljajskem, izkustvenem in sodelovalnem učenju izven tradicionalnih učilnic. Projekt »Šola za življenje«, dejavnost »Potovanje skozi čas« ter »Dan za starše« prispevajo k zmanjšanju notranje napetosti in povečujejo motivacijo, samopodobo ter socialne spretnosti učencev. Članek teoretično utemelji pomen varnosti za učenje ter predstavi dobre prakse, ki prispevajo k bolj vključujočemu in učinkovitemu učenju otrok s posebnimi potrebami.

Ključne besede:

čustvena varnost, učenci s posebnimi potrebami, nevroznanost, izkustveno učenje, čustvena regulacija

Abstract

Effective learning requires more than cognitive ability—it also depends on the presence of a safe and emotionally supportive environment. Drawing on research in neuroscience and developmental psychology, we argue that stress, trauma, and the absence of a sense of safety significantly hinder access to higher cognitive functions. At the Ivan Cankar Primary School in Vrhnika, Slovenia, we have developed experiential, collaborative, and out-of-classroom learning projects within the adapted and special needs programs. The project as "School for Life", the activity "Journey Through Time" and "Day for Parents" contribute on connecting parents through nature-based experiences and organized discussions, fostering a supportive environment and forms of self-help. Activities reduce internal tension and promote motivation, self-esteem and social competencies among students. This article provides a theoretical framework supporting the importance of emotional safety for learning and presents good practices that foster more inclusive and effective educational experiences for students with special needs.

Keywords:

Emotional safety, Students with special educational needs, Neuroscience, Experiential learning, Emotional regulation

1. UVOD

Učenje je večdimenzionalen proces, ki vključuje kognitivne, socialne in čustvene komponente. Teoretični prispevki, kot so Piagetova teorija kognitivnega razvoja (Piaget, 1972) in Vygotskyjeva teorija sociokulturnega učenja (Vygotsky, 1978), poudarjajo pomen aktivnega vključevanja in socialne interakcije. V zadnjih desetletjih pa nevroznanstvene raziskave (npr. Center on the Developing Child, 2010; Immordino-Yang & Damasio, 2007) prinašajo dodatna spoznanja o vplivu stresa in čustev na delovanje možganov in sposobnost učenja.

2. VPLIV STRESA IN ČUSTEV NA UČNE ZMOŽNOSTI

Kronični stres in negativna čustva vplivajo na delovanje prefrontalne skorje, ki je ključna za izvršilne funkcije – načrtovanje, nadzor impulzov, pozornost in delovni spomin (Shonkoff et al., 2012). Otroci, ki prihajajo iz ogrožajočih okolij ali imajo izkušnje s travmo, pogosto vstopajo v šolski prostor s povečano reaktivnostjo simpatičnega živčnega sistema. To stanje preprečuje dostop do višjih kognitivnih funkcij, kar onemogoča učinkovito učenje (Van der Kolk, 2014).

Immordino-Yang in Damasio (2007) poudarjata, da so čustva neločljivo povezana s kognitivnimi procesi – motivacijo, odločanjem in reševanjem problemov. Čustveno varno okolje zato ni le prijazno, temveč omogoča aktivacijo nevrobioloških pogojev za učenje.

3. UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI IN UČNE OVIRE

Učenci s posebnimi potrebami, še posebej v prilagojenem in posebnem programu, večina so to otroci z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju, pogosto doživljajo šolo kot okolje neuspeha, stresa in nerazumevanja. Tudi ob prilagojenem učnem načrtu in manjših skupinah se mnogi ne vključijo v učni proces, ker jih ovirajo čustvene in vedenjske motnje, nizka samopodoba ter slabše razvite izvršilne funkcije.

4. PRIMERI DOBRE PRAKSE IN RAZLIČNE OBLIKE UČENJA

Učenje je proces, ki se odvija v osebni odnosu preko čutne izkušnje s stvarmi in ljudmi. Poučujemo in vzgajamo celostno, pri tem ne gre le za posredovanje informacij, znanja in veščin, temveč tudi za našo držo in odnos do stvari in ljudi, v katerih se izražajo naša stališča in prepričanja ter vrednote. Pomembno je poučevati na način, ki nudi varnost in sprejetost. Zmanjšanje notranje napetosti in oblikovanje čustveno varnega okolja dokazano pozitivno vplivata na zmožnost učenja (Shanker, 2013). Učenci, ki doživijo občutek varnosti, so bolj odprti za sodelovanje, tveganje pri učenju in oblikovanje socialnih vezi. Učitelji pa imajo v tem procesu ključno vlogo kot koregulatorji – preko glasu, izraza in drže sporočajo varnost (Jennings & Greenberg, 2009).

Skozi prakso na naši šoli se potrjuje, da je celostni pristop skozi doživljajski in izkustveni ter sodelovalni način učenja bolj učinkovit in trajen, saj vključuje razvoj telesnih, duševnih, socialnih funkcij ter posega tudi v duhovno razsežnost (vrednote, prepričanja). Dejavnosti, ki

jih organiziramo, so se razvile iz potreb, ki smo jih zaznali pri učencih, ki so imeli negativne izkušnje z učenjem in z vsem, kar je povezano s šolo. Izvajamo jih v okoljih, kjer se počutijo čim bolj varno in sproščeno in kjer je njihov nevrolški sistem čim manj vzdražen.

Pri oblikovanju dejavnosti nas je vodila misel, kako se učiti na čimbolj preprost in naraven način, zato smo v ospredje postavili hojo, pripovedovanje zgodb in skupna doživetja. Hoja, kot osnovna človekova dejavnost, pomeni naravno gibanje na svežem zraku in pomaga k sproščanju telesa in ventilaciji. Pripovedovanje zgodb predstavlja naraven in preprost način posredovanja znanja in kulture, spodbuja domišljijo in vživljanje, opazovanje, doživetja v različnih naravnih okoljih pa vzbujajo radovednost. Soudeležba otrok pri načrtovanju ter pri organizaciji dejavnosti in druženje krepi pripadnost in povezanost v skupini. S tem si otroci krepijo samozavest in doživljajo ponos, ki se kasneje razvija v samospoštovanje.

V prispevku predstavljamo dejavnosti, ki jih v ta namen izvajamo.

4.1 ŠOLA ZA ŽIVLJENJE

Projekt Šola za življenje, ki ga vodimo že več kot 15 let in ga izvajamo kot tridnevni tabor za otroke iz programa z NIS in PP, je namenjen skupnemu soustvarjanju in izvedbi programa. Osredotoča se na doživljajsko, izkustveno in sodelovalno učenje učencev s posebnimi potrebami, predvsem učencev z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju, prispeva pa k njihovem osebnemu razvoju in pridobivanju praktičnih življenjskih spretnosti. Program je zasnovan tako, da skupaj z učenci načrtujemo »časovnico« z dejavnostmi za vsak dan posebej. Načrtujemo obroke in nakupe ter se pri tem učimo razpolaganja s finančnimi sredstvi v okviru možnosti. Poskrbimo za kuhanje obrokov, učimo se skrbeti za red, čistočo in osebno higieno. Poiščemo javne prevoze in poskrbimo za nakup vozovnic. Gibalne dejavnosti, ki jih običajno izvajamo so hoja, plavanje, veslanje ter razne spretnosti in veščine, kot so risanje, fotografiranje, oblikovanje iz naravnih materialov ipd. Na Obali je veliko možnosti za spoznavanje naravnih lepot in kulturno zgodovinskih znamenitosti krajev, zato se učimo pozornega opazovanja okolja, narave in naravnih pojavov, poiščemo tudi zanimive zgodbe, ki si jih pripovedujemo. Vsak večer zaključimo z refleksijo v krogu ob svečkah. Skupaj se ozremo na dan ter si podarimo biserček dneva - vsak pove, kaj mu je bilo v dnevu najbolj všeč. Pri tem nam pomaga mošnjiček, v katerega spravljamo drobne zaklade (npr. kamenček, list...); vsak pomeni opomnik na dejavnost, ki jo je učenec zmogel opraviti. S tem krepimo osredotočenost in čuječnost ter s potrjevanjem krepimo samopodobo in samozavest. S preživljanjem časa odmaknjeni od svojega običajnega okolja, se učenci vključujejo v dejavnosti, ki spodbujajo rezilientnost, timsko delo in boljše razumevanje sebe, svojega mesta v skupnosti in posredno v svetu. Dejavnost izpeljeta dve učiteljici za 10 do 13 učencev. V tem skupnem času postaneta enakovredni članici skupine, le z malo več odgovornosti. Ugotavljamo, da so pridobljene izkušnje pomembne za ponovno vključevanje v šolski učni proces, ki ga učenci potem običajno doživljajo bolj varno in sproščeno.

4.2 POTOVANJE SKOZI ČAS

Potovanje skozi čas je interesna dejavnost, kjer učenci na pohodih in izletih v bližnjo in daljno okolico skozi zgodbe o preteklosti spoznavajo kulturne, zgodovinske in naravne znamenitosti različnih krajev, s poudarkom na bližnjo okolico. Namen te aktivnosti je, poleg razvijanja gibalnih spretnosti, vzdržljivosti in telesne kondicije ter pozitivnih izkušenj z gibanjem v naravi, tudi razvijanje veščin medsebojne komunikacije, medsebojne povezanosti in pripadnosti, vzbujanje navdušenja nad naravno in kulturno dediščino Slovenije. Skozi leta ugotavljamo, da učenci ob dejavnosti pridobivajo mnogo znanja s področja zgodovine in geografije, ki je trajnejše in ga uspešno prenesejo v šolske klopi in povežejo z učno snovjo. Izvajamo pohode, na katerih pripovedujemo zgodbe o koliščarjih, najstarejšem prazgodovinskem kolesu, ki so ga našli v bližnji okolici, pripovedujemo zgodbo o Argonavtih in Rimljanih, si ogledamo ostanke in kraje, kjer so nekoč plule rimske ladje, ogledamo si Rimski zid, odidemo po poteh vozarjev, spoznavamo legendo o Lintvernskem zmaju ipd.

4.3 DAN ZA STARŠE

Ponudba organiziranega dne za starše je priložnosti za druženje in je še en pomemben vidik naših dejavnosti. Vsako leto organiziramo delavnico in izlet za starše, ki nudi model za povezovanje, izmenjavo izkušenj in izzivov, ki jih življenje z otrokom s posebnimi potrebami prinaša. Izkazalo se je, da takšna oblika nudi tudi vpogled v različne kulturne perspektive, saj so se teh dogodkov udeležile tudi nekatere mame iz npr. Kosova in drugih držav, ki so prav preko druženja lahko delile svoje zgodbe in se povezale z ostalimi. Srečanja se običajno začnejo ob jutranji kavi in usmerjenem pogovoru na tematiko življenja z otrokom s posebnimi potrebami. Starše spodbujamo k delitvi osebnih izkušenj in dilem. Nadaljujemo z izletom, kjer je priložnost skupnega doživetja in druženja ter zaključimo ob skupnem kosilu ali večerji. Naša izkušnja je, da takšna oblika nudi priložnost za povezovanje in varen prostor zaupanja, ki je nujen za dobro sodelovanje med šolo in starši. Ustvarja tudi podporno okolje za medsebojno pomoč med starši in povezanost med družinami. Po dolgoletnih izkušnjah se teh srečanj pogosteje udeležujejo matere iz posebnega programa.

5. ZAKLJUČEK

Učinkovito učenje otrok s posebnimi potrebami zahteva več kot prilagoditve vsebine – zahteva celostni pristop, ki upošteva čustvene, socialne in nevrobiološke potrebe.

Ugotavljamo, da dejavnosti, ki jih na naši šoli ponujamo izven kurikulumu, Šola za življenje, Potovanje skozi čas in Dan za starše, pomembno pripomorejo k pridobivanju novih, pozitivnih izkušenj z učenjem in k ustvarjanju varnega okolja. Učitelji razvijamo svojo ustvarjalnost v vlogi organizatorja učnega okolja in koregulatorja. Sebi in otrokom pomagamo razviti vire moči in pozitivnih izkušenj ter pomagamo priti do zmanjševanja napetosti in do umiritve, kar posredno prispeva k učinkovitejšemu poučevanju v učilnici. Dejavnosti, ki jih izvajamo, ne podpirajo samo osebne rasti učencev, ampak krepijo medsebojno razumevanje in sodelovanje vseh

deležnikov vzgoje in izobraževanja. S tem, ko otroka sprejemamo, ga razumemo in umirjamo, mu omogočamo boljše pogoje za učenje in kreativnost ter vključevanje v okolje.

6. VIRI IN LITERATURA

Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/report/the-foundations-of-lifelong-health-are-built-in-early-childhood/>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson Education Canada.

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Ples in kultura brez meja: Udeležba oseb z motnjami v razvoju v ustvarjalnih projektih

Dance and Culture Without Borders: Participation of People with Developmental Disabilities in Creative Project

Nastja Brišnik, prof. spec. in reh. ped.

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
Slovenija

nastja.brisnik@cviu-velenje.si

Povzetek

Predstavili bomo primer dobre prakse plesne skupine Venas, ki deluje na Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje. V skupino so vključeni učenci z motnjo v duševnem razvoju ter učenci z avtizmom. Vsako leto se nam pridružijo tudi učenci prostovoljci redne osnovne šole. Skozi leta delovanja je nastalo več kulturnih projektov, v katerih smo raziskovali teme in vprašanja, ki so se porajala znotraj skupine: zaljubljenost, smrt bližnjega, minevanje časa, sprejemanje drugačnosti. V prispevku bomo predstavili cel delovni proces kreativnega ustvarjanja – od razvijanja idej do realizacije na velikih odrih. Izpostavili bomo tri naše večje projekte: Pleš', Premagajmo strah in Čas. S slednjim smo dosegli uspehe celo na državnem nivoju. Takšni projekti zahtevajo širšo organizacijo, a smo ob evalvaciji le-teh ugotovili, da presegajo pričakovano raven zastavljenih ciljev in da vsak projekt pripomore k rasti posameznika na mnogih področjih, ki so ključna za uspešno funkcioniranje v življenju.

Ključne besede:

gibanje, motnje v duševnem razvoju, ples, razvijanje kreativnosti, ustvarjalni projekti

Abstract

We will present a good practice example of the Venas dance group, which operates within the Center for Education, Training, and Rehabilitation Velenje. The group consists of students with intellectual disabilities and students with autism. Each year, volunteers from a mainstream elementary school also join the group. Over the years, several cultural projects have been developed, exploring themes and questions that emerged from within the group: love, the loss of a loved one, the passage of time, and the acceptance of difference. In this paper, we will present the entire creative process – from the initial idea to the final performance on large stages. We will highlight three of our major projects: *Pleš'* (*Dance*), *Premagajmo strah* (*Overcoming Fear*), and *Čas* (*Time*). With the latter, we even achieved success at the national level. Such projects require extensive organization, but through evaluation, we have found that they consistently exceed expectations and contribute significantly to the personal growth of participants – in areas crucial for successful functioning in everyday life.

Keywords:

movement, intellectual disabilities, dance, developing creativity, creative projects

1. UVOD

Ustvarjalnost je ključni dejavnik pri razvoju učencev s posebnimi potrebami, saj jim omogoča, da razvijejo številne spretnosti, ki koristijo njihovem osebnemu in socialnemu razvoju (Geršak, 2016; Vogelnik, 1994). Ustvarjalne dejavnosti učencem ponujajo priložnost, da se izrazijo in poglobijo svojo domišljijo, kar pozitivno vpliva na njihovo samozavest in občutek uspešnosti. Ples je še posebej močan način kreativnega izraza, saj je univerzalni jezik, ki krepi telesni, socialni in čustveni razvoj udeležencev, ne glede na njihov izvor ali pretekle izkušnje. Vsakdo lahko pleše, saj ples ni zgolj umetniška dejavnost, temveč način, kako se lahko vsak posameznik poveže z lastnimi občutki in z drugimi.

Naš primer dobre prakse dokazuje, da skozi ples lahko spodbujamo individualno izražanje, čustveno povezanost in telesno zavest, kar prispeva k boljšemu vsakdanu in večji vključenosti v družbo. Želimo prikazati, kako lahko izrazni ples postane močno orodje za podporo in razvoj oseb z motnjami v duševnem razvoju.

2. PLES IN OSEBE Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

2.1 PLES ALI USTVARJALNI GIB

V literaturi naletimo na dva izraza - ples in ustvarjalni/izrazni gib. Kot razlaga Kroflič (1999) je ples najstarejša oblika umetnosti, ki jo človeštvo pozna. Je sredstvo, ki povezuje med seboj ljudi in jim dovoljuje izražanje skozi gibanje. Kadar posameznik pleše, sta delovanje telesa in um neposredno povezana med seboj. Ples je neposredna umetniška oblika odzivanja posameznika na dva svetova – svet v katerem živi in svet, ki živi v posamezniku. Ples je običajno strukturiran in pogosto vključuje določen nabor gibov, ki so skladni z ritmom, glasbo ali določenim plesnim stilom. Ples je pogosto umetniška in kulturna praksa, kjer so gibanje in tehnika zelo pomembni.

Besedna zveza »ustvarjalni gib« se je v Sloveniji začela uporabljati v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se je gibanje začelo uveljavljati kot način osebnega in ustvarjalnega izražanja, ločen od strukturiranih oblik plesa (Vogelnik, 1994). Ustvarjalni gib predstavlja bolj spontan in oseben način izražanja skozi gibanje, ki ni nujno strukturiran kot klasičen ples, temveč je usmerjen v raziskovanje lastnih telesnih sposobnosti in občutkov. Po mnenju Vogelnika (1994) je razlika med plesom in ustvarjalnim gibom predvsem v tem, da je pri plesu pomemben videz gibanja – njegova oblika, zunanost in estetika skozi oči opazovalca. Pri ustvarjalnem gibu pa ima osrednjo vlogo občutek, ki ga gibanje sproža, izraznost, kakovost gibanja in nivo povezanosti, ki ga gib prinaša med ljudi.

Če torej povzamemo, je glavna razlika v tem, da je ples običajno bolj tehnično, estetsko in kulturno določen, medtem ko je ustvarjalni gib svoboden in izrazno usmerjen način gibanja, ki izhaja iz notranjega počutja.

Pomembno pa je poudariti, da kljub različnim definicijam in delitvam izraza, uporabljamo besedo "ples" za vse vrste gibanja, ki vključujejo izražanje čustev, idej ali umetniškega

ustvarjanja skozi gibanje telesa. To velja ne glede na to, ali gre za strukturirane plesne tehnike, estetski izraz, tehnično izvedbo, improvizacijo ali umetniško interpretacijo.

2.2 OSEBE Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Osebe z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju ter drugimi izzivi v razvoju pogosto izražajo svoja doživljanja in čustva neverbalno. Izrazni ples ponuja edinstven pristop za njihovo osebno rast, socialno vključevanje in telesno zavedanje (Geršak, 2016).

Že Likovnik (1995) je ugotovila pozitivne učinke ustvarjanja z gibom pri delu z osebami z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Meni, da je metoda ustvarjalnega giba zaradi svoje fleksibilnosti ena izmed najbolj primernih metod vzgoje in izobraževanja oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Opazila je namreč spremembe na področjih vedenja, čustvovanja, pozornosti, komunikacije ter motorike.

Tudi Kroflič (1999) navaja, da ustvarjalni gib, ples in plesna terapija pri osebah s posebnimi potrebami skozi vzgojno-učni proces dokazano spodbujajo domišljijo, čustveno doživljanje, sposobnosti komunikacije, ustvarjalnost, ples jih umirja, dviga, reducira nivo stresa ter jih sprošča tako telesno kot duševno.

Vidovič idr. (2003) opozarjajo, da je pri osebah z motnjami v duševnem razvoju lastna kreativnost zelo skopa. Dati jim moramo čim večkrat možnost za ustvarjalno gibanje in jim omogočiti dovolj časa, da s svojim načinom gibanja izrazijo svoja občutja. Če se osebe ne odzivajo, jim mi pokažemo preproste gibe, ki naj bodo spodbuda za njihovo gibalno izražanje.

2.3 PLESNA SKUPINA VENAS

Plesna skupina Venas na Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje deluje že od leta 2010. V začetku so v njej sodelovali učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, stari med 10 in 26 let. Skupina je obsegala od 10 do 14 učencev in 2 mentorici. V zadnjih dveh letih pa so se pridružili tudi učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, zaradi česar se je skupina povečala na 22 plesalcev in 4 mentorice. V letu 2019 smo začeli vključevati tudi učence prostovoljce iz redne osnovne šole, letos so v skupini že štirje.

2.3.1 PLESNI PROJEKTI

Skozi leta delovanja plesne skupine Venas je nastalo več plesnih projektov. V prispevku bomo predstavili cel delovni proces kreativnega ustvarjanja – od razvijanja idej do realizacije na velikih odrih. Izpostavili bomo tri naše večje projekte: Pleš' (glej Sliko 1), Premagajmo strah (glej Sliko 2) in Čas (glej Sliko 3).

Slika 1

Kolaž fotografij plesnega projekta Pleš'



V plesni točki Pleš' smo imeli obsežne in raznolike kostume. Dečki so imeli kavbojke, bele majice in usnjene jakne. Deklice so imele črne pajkice, krila, majice, pasove in obroče. Trije so imeli tudi delavski kombinezon. Med plesom smo uporabili glavnike, ogledala in šminke. Na odru pa smo imeli še dve leseni kulisi v obliki avta in orodje.

Slika 2

Kolaž fotografij plesnega projekta Premagajmo strah



V plesni točki Premagajmo strah smo bili oblečeni v črna oblačila. V zadnjem delu odra je bil 2,5 metra visok steber, iz katerega so potekali črni trakovi, ki so bili obteženi. Steber je predstavljal »strah« in ples pod njim »borbo«. Med plesno točko smo nase postopoma lepili barvne trakove, ki so predstavljali pogum in žarke upanja, na koncu pa z njimi zaplesali v duhu veselja in sreče.

Neubauer (2006) je razdelil postopek plesne kompozicije na več delov. Kot prvo je izpostavil idejo. Sledi ji proces ustvarjanja, le-ta pa pripelje do končne plesne točke in premiere. Vmes se zvrsti še kup drugih korakov. Neubauer (2006) omenja izbor glasbe, analizo glasbe, koreografijo in delo s plesalci. Nam pa so bili v velik izziv tudi kostumi, scena in posledično s tem povezana finančna sredstva.

2.3.1.1 IDEJA

Pri ustvarjanju plesnih točk smo se vedno trudili, da bi ideje izhajale iz vsakdanjega življenja naših učencev, njihovih čustev in izkušenj. Naš cilj je bil, da ples ne postane le umetniška oblika, temveč tudi način, kako lahko učenci izrazijo svoja notranja doživetja in se povežejo z drugimi skozi gibanje. Vsaka plesna točka, ki smo jo razvijali, je imela globoko osebno noto, saj smo pri iskanju idej izhajali iz dogajanja v življenju učencev in njihovega doživljanja sveta okoli sebe.

Plesni projekt *Pleš'* je nastal ob prvih zaljubljenostih med učenci, kar je postalo vodilo za iskanje teme. Skozi ples smo izrazili energijo mladosti, mladostne zaljubljenosti in vse tiste

občutke, ki spremljajo prve ljubezni. Tako smo ustvarili ples, ki je bil poln veselja, svežine in optimizma, s poudarkom na lahkotnosti in igrivosti, ki zaznamujeta to življenjsko obdobje.

Drugi plesni projekt, *Premagajmo strah*, je nastal iz zgodbe ene izmed učenk, katere mama je zaradi bolezni umirala. Učenka je odprto spregovorila o svojem strahu pred izgubo, kar je bilo izhodišče za razvoj plesne točke. Posvetili smo se raziskovanju čustva strahu, njegovih oblik in načinov, kako ga premagati. Ples je postal prostor za izražanje stresa, tesnobe in iskanje poti iz teh težkih trenutkov, obenem pa smo skozi gibanje raziskovali, kako se lahko pogum in veselje zopet izrazita skozi telo.

Za plesni projekt *Čas* smo se odločili na podlagi učencev, ki so začeli opazati, kako hitro mine čas, ko se družijo s prijatelji, in kako se šolsko delo pogosto zdi brezkončno. Ta opazovanja so nas spodbudila k raziskovanju teme prehajajočega časa in spoznanja, kako zelo si učenci želijo več resničnega druženja, v živo, brez telefonov in ekranov. Plesna točka je tako postala izraz njihove želje po večji prisotnosti v trenutkih, ko so skupaj, in kritika vse bolj digitaliziranega sveta, v katerem zmanjkuje časa za pristne stike. Z uporabo gibanja smo želeli prikazati hitrost, s katero beži čas, ter hkrati poudariti pomen prisotnosti v trenutkih, ki jih preživimo z drugimi.

Slika 3

Kolaž fotografij plesnega projekta Čas



V plesni točki Čas imamo oblečeno zgolj črne hlače in različne barvne majice. Na odru nimamo scene. V ples je vključenih veliko oblik postavitve (kvadrat, krog, ples v parih in manjših skupinah), pojavljajo se izrazita nasprotja (dinamika hitro-počasi), nivoji (stoje, na kolenih, sede, leže), prisotnih je veliko interakcij med plesalci.

2.3.1.2 PROCES USTVARJANJA

Pri ustvarjanju plesnih točk je izbor glasbe izredno pomemben, saj lahko prava glasba močno podpira sporočilo, ki ga želijo plesalci predati gledalcu. Glasba ni le spremljevalni element, temveč je ključna za ustvarjanje vzdušja, ki ga skozi gibanje in plesno izražanje prenašajo na občinstvo. Z ustrezno glasbo lahko plesalci še dodatno poglobijo doživetje in občutke, ki jih želijo izpostaviti. Naši učenci imajo radi predvsem narodno zabavno glasbo in pop izvajalce. Eden izmed naših ciljev je tudi, da jih spoznamo z različnimi glasbenimi stili, saj verjamemo, da jim širjenje glasbenih obzorij omogoči bogatejšo in bolj izrazito plesno izkušnjo. Za končne plesne točke se trudimo izbirati glasbo brez besedila, saj le-ta omogoča plesalcem, da se bolj osredotočijo na gibanje in izražanje čustev skozi telo, ne da bi jih odvrčala besedila. Pogosto združimo dve ali tri skladbe, kar še dodatno poudari energijo in dinamiko plesne točke.

Sestavljanje koreografije in delo s plesalci pri nas poteka sočasno, saj se z vsakim gibom razvija tako koreografija kot tudi plesna izvedba. Na začetku se osredotočimo na osnovne elemente plesa, kot so intenzivnost, nivo, smer in hitrost gibanja, kar omogoča plesalcem, da se zavedajo vpliva gibanja na njihov telesni izraz. Plesalcem omogočimo raziskovanje gibanja z različnimi pripomočki kot so trakovi, obroči in rutke, kar spodbuja njihovo domišljijo in ustvarjalnost. Radi preizkušamo ples v paru in raziskujemo razliko med individualnim plesom in skupinsko dinamiko (glej Sliko 4). Skozi vaje nastajajo spontani gibi, ki jih na koncu povežemo v skupno koreografijo, ki se razvija postopoma.

Slika 4

Kolaž fotografij s plesnih vaj



Na fotografijah so utrinki s plesnih vaj. Na prvi fotografiji se prosto gibamo po prostoru (menjava smeri hoje, hitrosti, različni vodilni deli telesa pri premikanju, različni nivoji plesa (visoko, nizko)), druga fotografija prikazuje vajo, kjer smo uporabljali pripomoček – rutko, na tretji pa je delo v paru (naša učenka s prostovoljko) – vaja »ogledalo«.

Pomemben del ustvarjalnega procesa pri naših plesnih točkah so tudi kostumi, pripomočki in scena. Ti elementi niso zgolj estetski dodatek, temveč pomembno vplivajo na celoten učinek plesne predstave. V začetnih letih smo v plesne točke vključevali več pripomočkov in elementov scene, saj smo želeli učencem z motnjami v duševnem razvoju nuditi konkretno oporo pri izvajanju koreografij. V plesni točki Pleš' smo imeli veliko kosov oblačil in dodatkov, na odru pa kar dve leseni kulisi v obliki avta (glej Sliko 1). Plesna točka Premagajmo strah pa je bila zasnovana tako, da je imela v zadnjem delu odra 2,5 m visok drog iz katerega so bili napeljeni obteženi črni trakovi (glej Sliko 2). Takšna scena je bila težka, velik izziv pa jo je bilo tudi postaviti na odru v kratkem času. Po strokovnih posvetih na več plesnih revijah in glede na napredek samih plesalcev v izraznosti in samozavesti, smo postopoma zmanjšali uporabo rekvizitov in scene.

Pri vsakem novem plesnem projektu se vedno srečamo z izzivom, kako zagotoviti potrebna finančna sredstva za kostume, sceno, rekvizite, plesno-gibalne pripomočke, prevoze in druge stroške. Staršev ne želimo dodatno finančno obremeniti, zato smo morali poiskati druge možnosti za financiranje. Mestna občina Velenje vsako leto objavi Javni razpis za izbor

kulturnih programov in projektov. Do sedaj smo se na ta razpis prijavili že štirikrat in bili vsakič uspešni, zato smo lahko s pomočjo teh sredstev naše projekte uresničili.

2.3.1.3 NASTOPANJE

Po koncu ustvarjalnega procesa, ko je plesna točka oblikovana, sledijo nastopi na različnih prireditvah. Radi se udeležimo tudi plesnih revij, saj nam te nudijo dragocene strokovne povratne informacije o našem delu, kar nam pomaga pri nadaljnjem razvoju. Plesno točko Čas smo predstavili res širokemu občinstvu. Najbolj smo ponosni na to, da smo prejeli zlato priznanje na državnem festivalu Pika miga, na katerem nastopajo najboljše otroške plesne miniature, ki jih izbere državni selektor. Predstavili pa smo jo tudi na odru Cankarjevega doma, v Veliki dvorani Predsedniške palače in na proslavi Parašportnik leta 2023 na Brdu pri Kranju, ki so jo prenašali tudi v živo (glej Sliko 5).

Slika 5

Nastop v Predsedniški palači in na prireditvi Parašportnik 2023



3. ZAKLJUČEK

Ustvarjalni projekti zahtevajo obsežno organizacijo, veliko vložene energije in sodelovanje velikega števila zaposlenih, vendar ob vsaki evalvaciji vedno znova ugotovimo, da presegajo pričakovano raven zastavljenih ciljev. Vsak projekt prispeva k rasti posameznika na mnogih področjih, ki so ključna za uspešno življenje in socialno vključevanje. Pri ustvarjanju plesnih točk vedno izhajamo iz učencev samih, tako glede idejnih zasnov kot tudi glede nivoja gibalnega izražanja, kar jim omogoča, da se izražajo na sebi lasten način.

Pri naših učencih z motnjami v razvoju smo skozi leta opazili izboljšave na področju ravnotežja, koordinacije in samozavedanja telesa. Prisotnega je manj stereotipnega gibanja kot pred leti, kar je jasen pokazatelj njihovega napredka. Poleg tega se je okrepila njihova sposobnost izražanja in razumevanja čustev, kar potrjujejo tako individualni kot skupinski

odzivi. Izboljšale so se tudi socialne interakcije, saj se učenci skozi sodelovanje in skupinsko ustvarjanje učijo medsebojnega razumevanja in pomoči.

V celotnem procesu, še posebej pa v fazi nastopov, plesalci razvijajo večjo samostojnost, krepijo odgovornost, skrb za svoje stvari in spoštovanje skupnih dogovorov. Ne smemo zanemariti tudi področja inkluzije, saj prostovoljci v skupini ne le spremenijo dinamiko, temveč tudi dodatno podprejo učence pri ustvarjalnem gibanju.

Zaključimo lahko, da so ustvarjalni projekti, zasnovani skozi ples, močno orodje za podporo in razvoj oseb z motnjami v duševnem razvoju. Vsem udeleženiim prinašajo veliko več kot le končno plesno točko – omogočajo rast, razvoj in povezanost, ki presegajo zgolj umetniški izraz.

4. VIRI IN LITERATURA

Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Znanstveno in publicistično središče.

Likovnik, V. (1995). *Ustvarjanje z gibanjem v vzgojno-izobraževalnem in terapevtskem delu z osebami z zmerno motnjo v duševnem razvoju in drugimi dodatnimi motnjami* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Neubauer, H. (2006). *Umetnost koreografije*. Ljubljana: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

Vidovič, I., Srebot, I., Cerar, M., Markun Puhan, N. (2003). *Hopla, en, dva, tri zame!*. Zavod RS za šolstvo.

Vogelink, M. (1994). *Ustvarjalni gib*. Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Po sledih spoštovanja vrednih dejanj otrok z motnjo v duševnem razvoju v šolskem okolju

Following the path of respect worthy actions of children with intellectual disabilities in the school environment

Ines Cifer, mag. prof. spec. in reh. ped.

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

ines.cifer@centerjanezalevca.si

Povzetek

Podpora pozitivnemu vedenju je celovit vzgojni pristop, ki združuje z dokazi podprte strategije poučevanja in vrednote (Jurišič, 2020). V Centru Janeza Levca, kamor so primarno vpisani otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, se že vrsto let vzpostavljajo temelji vzgojnega delovanja na osnovi zaželenih vedenj, ki jih učitelji pri učencih spodbujajo na sistematičen način, v vseh skupnih prostorih.

Poleg pravil na ravni šole in spremljanja upoštevanja le-teh, je bil na Organizacijski enoti Levstikov trg v šolskem letu 2023/2024 vpeljan projekt Detektiv spoštovanja vrednih dejanj, ki je nastal po smernicah dr. Branke D. Jurišič (2020).

Vlogo detektiva so prevzeli vsi zaposleni na šoli, projekt pa spodbuja krepitev zaželenih dejanj učencev, neodvisnih od šolskih uspehov. Dejanja so pohvaljena ustno in pisno, pisna pohvala pa se skupaj s fotografijo učenca izobesi tudi na namenski tabli na glavnem stopnišču. Oblikovano je bilo tudi grafična predloga, v katero so strokovni delavci vstavljali fotografije in zapise, da je tabla vizualno poenotena.

Že v prvem letu izvajanja je bilo možno opaziti, da so učenci navdušeni, ko so njihova dejanja pohvaljena ter izobešena na tabli. Zgled spoštovanja vrednih dejanj pa se širi med učenci, tudi tistimi z večjimi vedenjskimi odkloni.

Ključne besede:

podpora pozitivnemu vedenju, spoštovanje, pohvale, učenci z motnjami v duševnem razvoju.

Abstract

Positive Behavior Support is a comprehensive educational approach that combines evidence-based teaching strategies and values (Jurišič, 2020). At the Janez Levec Centre, which serves children and adolescents with intellectual and multiple disabilities, the foundations of educational practice have for years been built on desired behaviors that teachers consistently encourage in all shared school spaces.

In addition to school-wide rules and monitoring compliance with them, the "Respect-Worthy Acts Detective" project was implemented during the 2023/2024 school year at the Levstikov trg unit. This project was developed following the guidelines of Dr. Branka D. Jurišič (2020).

All school staff members take on the role of "detectives," with the aim of strengthening students' desired behaviors regardless of academic success. These acts are praised both verbally and in writing; the written praise, along with a photo of the student, is displayed on a dedicated board on the main staircase. A visual tool was also created to ensure a unified graphic layout, where staff members upload photos and written notes.

Even in the first year of implementation, it has been possible to observe that students are enthusiastic when their actions are recognized and displayed on the board. The example of respect-worthy acts spreads among students, including those with more pronounced behavioral challenges.

Keywords:

positive behavior support, respect, praise, students with intellectual disabilities

1. UVOD

Otroci v času odraščanja razvijajo zdrave življenjske veščine. Lega (kot povzema Musek Lešnik, 2021) navaja štiri temeljne pogoje, ki jih otrok od pomembnih odraslih potrebuje za zdrav razvoj: (1) ljubezen, (2) podporo, (3) spodbude, (4) zahteve, Musek Lešnik (2021) pa na ta seznam doda še (5) meje, (6) ustrezne posledice za njihova dejanja (7) ter da moramo odrasli otrokom biti tudi vzor. Z drugimi besedami mora otrok čutiti oziroma vedeti, da nam je zanj mar, je v naši bližini varen, lahko raziskuje svoje okolje, od njega pričakujemo ustrezno zahtevne stvari, da jim stojimo ob strani, ko se soočajo s frustracijami in da spoznajo, da bo kršenju dogovorjenih pravil sledila določena neprijetna posledica. Z vsakim dejanjem, ki se naslanja na eno od naštetih stvari, tudi učitelji izvajamo podporo zaželenemu vedenju. Šolski prostor je soodgovoren za sekundarno socializacijo otroka, kar pomeni, da otroku predstavimo norme, pravila in vloge v družbi (Deutsch, 2015). V ta namen smo tudi v Centru Janeza Levca, organizacijski enoti Levstikov trg, na ravni šole uvedli pravila vedenja, ki učencem vseskozi podajajo poenotene informacije o zaželenemu vedenju. Slednja pa so zgolj eden od načinov, s katerimi skušamo učitelji v šolski prostor vpeljati zavedanje o primernih in neprimernih vedenjih.

Strokovnjaki za poučevanje otrok in mladostnikov se zavedamo pomena ustreznega vzora ter socialnih stikov v procesu socializacije. Slednje je še toliko bolj pomembno pri učencih z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR), ki predstavljajo primarno skupino otrok, vpisanih v programe izobraževanja Centra Janeza Levca. Mikuš Kos (1990) navaja, da se učenci z MDR težje obvladujejo, so bolj razdražljivi in vznemirljivi, prav tako je okrnjena zmožnost samoobvladovanja ter prenašanja vsakodnevnih frustracij. Obenem hitreje pozabljajo izkušnje ter počasneje ponotranjijo vedenjske vzorce in moralne norme, ki jim jih posredujemo odrasli in širše okolje. Te ugotovitve potrjujejo strokovni delavci, ki smo vsakodnevno v stiku z otroki z MDR. Vsako novo vsebino je potrebno utrjevati pogosto ter upoštevati vse predhodno omenjene pogoje, ki so potrebni za zdrav razvoj. To velja tako za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so vpisani v program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju NIS), kot tudi za učence z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju, ki so vpisani v posebni program vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju PPVIZ).

Samo opazovanje zaželenih vedenj torej še ne zadošča, da se bodo ta utrdila in ponovila pri otrocih. Poleg ustreznega vzora odraslih je pomembna tudi povratna informacija, ki jo otroci prejmejo za izkazana vedenja, bodisi lastna, bodisi vedenja vrstnikov.

Ko učenci zapustijo šolsko okolje, prevzamejo večjo odgovornost za svoja dejanja. Od tistega trenutka naprej je njihovo vedenje največkrat opaženo, če je odklonsko in povzroča nelagodje družbi ali opazovalcem. Tovrstnim dejanjem običajno sledijo tudi sankcije (Hauptman in Komotar, 2010). Družba jih hitreje opazi zaradi pojava, imenovanega negativna pristranskost, ki navaja, da imajo neprimerna vedenja večji vpliv na naše počutje, kot primerna (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer in de Vohs, 2001).

V času sekundarne socializacije imamo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah na voljo pristope, ki otroke in mladostnike opolnomočijo pri izbiri socialno zaželenih vedenj. Primerna dejanja lahko opazimo, jih izpostavimo ter na ta način spodbudimo njihovo ponavljanje skozi pozitivne spodbude (Rymanowicz, 2015).

Ključni koncept, ki se pri naših prizadevanjih vseskozi poudarja, je podpora pozitivnemu vedenju. Ta pojem zajema rabo vedenjskih strategij, ki jih uporabljamo odrasli, z namenom ustvarjanja učinkovitega učnega okolja. V najbolj uspešnih primerih pa uporabljene strategije rezultirajo v dolgoročni spremembi življenjskega sloga (Jurišić, 2020)

2. OSREDNJI DEL

Za implementacijo strategij smo kot vir na naši organizacijski enoti uporabili knjigo dr. Branke D. Jurišić z naslovom Vzgoja in vedenje v šoli. Avtorica v knjigi podaja smernice, ki jih šole lahko upoštevajo s ciljem nudenja podpore pozitivnemu vedenju. V nadaljevanju se bom osredotočila na eno od smernic, ki jo je avtorica poimenovala "detektiv spoštovanja" (Jurišić, 2020).

Kot navaja avtorica lahko detektiv spoštovanja postane vsak posameznik na šoli, ki opazi in prepozna dejanja, ki prispevajo k prijetnejšemu šolskemu okolju ali odražajo pridobljene veščine učencev. Detektiv na koncu pohvalo posreduje razredniku ali pa jo sam izobesi na dobro vidnem mestu. S tem opozori na zaželeno dejanje, ki se pojavlja v šolskem prostoru. Pohvale morajo biti pozitivne, kar pomeni, da opisujejo, kaj je učenec storil, in ne česa ni (Jurišić, 2020). Namen dotične smernice ni le spodbujanje posameznih spoštovanja vrednih dejanj, temveč tudi dolgoročna sprememba vedenjskih vzorcev. Z doslednim opažanjem in pohvalami učenci zaželeno dejanje postopoma utrjujejo. Cilj je, da dejanja postanejo ustaljeno vedenje, ponotranjeno do te mere, da ga bodo izvajali brez zunanje potrditve.

Detektiva spoštovanja smo na šoli začeli uvajati postopoma. Prvi korak je bila uvedba table spoštovanja pri telovadnici, kjer so predvsem učitelji športne vzgoje in razredniki pozorno spremljali pohvale vredno vedenje učencev. Pohvaljeni so bili predvsem odnos do športa ter zaželeno dejanje učencev do sošolcev in učiteljev med športnimi aktivnostmi.

Osebnostno pa sem v lanskem šolskem letu koncept nekoliko razširila. Na eni od spomladanskih konferenc sem v šolskem letu 2023/2024 izvedla prvo predstavitev novega projekta. Pojasnila sem njegov namen, način izvajanja ter podajanja pohval. Takrat sem k sodelovanju povabila vse učitelje. Predstavila sem tudi nekaj primerov spoštovanja vrednih dejanj, ki sem jih opazila v mojem razredu. Predlagala sem, da učence s podpisanimi ustreznimi soglasji, in s starši katerih smo o tem predhodno govorili, fotografiramo ter tako posebej vsako pohvalo.

Vodstvo organizacijske enote je za namen izvajanja projekta naročilo novo tablo, ki je bila nameščena na prehodu med nadstropji, mimo katerega se vsak dan sprehodijo vsi učenci in zaposleni. Na tablo sem pripela ime projekta: Detektiv spoštovanja vrednih dejanj (namenjen starejšim učencem programa z nižjim izobrazbenim standardom) oziroma Detektiv

spoštovanja (namenjen mlajšim učencem programa z NIS ter učencem PPVIZ). Ustvarila sem tudi grafično predlogo, v katero so se vnašale pohvale. Omenjeni pripomoček je prispeval k večji prepoznavnosti vsebine ter učencem in zaposlenim olajšal prepoznavanje novih pohval (glej Sliko 1).

SLIKA 1

Tabla Detektiv spoštovanja, november 2024



Na Sliki 1 je prikaz prve grafične predloge ter pohval učencem. Pohvale so bile natisnjene na običajen papir.

V začetku izvajanja projekta je bil moj cilj, da se strokovni delavci na enoti osredotočijo na zaželeno dejanja ali vedenja učencev. Na prvi konferenci smo se na podlagi literature dogovorili, da lahko pohvalimo kakršno koli vedenje ali dejanje, ki izboljša počutje posameznika ali ljudi v okolici: skrb za šolski prostor, dobro počutje sošolcev in učiteljev, vzorno vedenje v družbi, medvrstniška pomoč ali novo naučeno vedenje, ki ga je učenec usvojil po več tednih sistematičnega poučevanja in utrjevanja.

V nadaljevanju so učitelji dobili nalogo, da učencem pojasnijo, kaj je namen table Detektiva spoštovanja. Hkrati se je izkazalo za smiselno, da se z učenci v razredu pred izobešanjem pohvale za posameznega učenca pogovorijo in izpostavijo vedenje, za katerega je bil posameznik pohvaljen. Pohvale so učitelji podajali tako za prvič opaženo spoštovanja vredno dejanje (na primer, ko je učenec odstopil sedež gospe na avtobusu, ali primer na Sliki 2) kot tudi za vedenje, ki so ga pri določenih učencih opažali dlje časa (primer na Slikah 3 in 4).

SLIKA 2

Pohvala za prvo izkazano želeno vedenje



Na sliki 2 je primer pohvale za učenca v programu z NIS, ki je sam izrazil željo po nastali fotografiji.

SLIKA 3

Pohvala za dlje trajajoče vedenje



SLIKA 4

Pohvala za poučevano vedenje



Na Sliki 4 je prikazana pohvala učenki v programu z NIS.

Da bi bil izgled table poenoten ter vizualno privlačen, sem za prikaz sodelavcem vse pohvale na začetku oblikovala jaz. Učitelji so posredovali besedilo ter fotografijo učenca po vnaprej dogovorjenih pravilih, oboje pa sem nato vstavila v grafično predlogo in pohvalo pripela na tablo. Do konca šolskega leta so tudi ta del postopoma prevzeli učitelji sami. Kot vodja projekta sem enkrat mesečno pregledala tablo s pohvalami ter odstranila najstarejše zapise, da je nastal prostor za nove. Občasno se je zgodilo, da je to storil učitelj, ki je želel naenkrat pripeti več pohval. V obeh primerih so bile vse pohvale izročene učencem, katerim so bile namenjene.

Razgovori s sodelavci so pokazali, da je učencem veliko pomenilo, da so njihova vedenja opažena in izpostavljena. Opaziti je bilo mogoče razliko v občutkih med učenci iz PPVIZ, učenci do vključno 7. razreda prilagojenega izobraževalnega programa z NIS ter učenci v zadnjih dveh razredih slednjega programa. Za učence PPVIZ ter mlajše učence v programu z NIS se je izkazalo za smiselno, da so jim pohvale pomagali prebrati učitelji. Pohval so bili veseli. Starejši učenci pa so bili nekoliko bolj razdeljeni; nekateri so pohvalo sprejeli z veseljem in brez zadržkov, redki posamezniki pa so pred sošolci izrazili sramežljivost in zadržanost ob možnosti, da bi bili javno izpostavljeni. Zelo pomembno jim je bilo, da so si na fotografiji všeč. O teh občutkih so se lahko pogovorili z učiteljem in vsak izmed njih se je strinjal z objavo.

Nekateri učenci so povedali, da stremijo k pohvalam zato, ker so bili pohvaljeni njihovi prijatelji iz sosednjih ali višjih razredov. Ob začetku izvajanja projekta je do mene večkrat pristopil moj šestošolec z motnjo avtističnega spektra, ki si je močno želel, da bi tudi njegova dejanja vodila do javne pohvale. Učenec pred tem ni samoiniciativno skrbel za razred, po uvedbi Detektiva spoštovanja pa je svojo skrb prenesel celo na območje celotne šole. Pri njemu so se pohvale izkazale za močan zunanji motivacijski dejavnik, o pohvali pa se je lahko podrobneje pogovoril tudi na delavnicah pri šolski psihologinji, kjer je več prostora za delo na

ponotranjanju samih dejanj. Poleg tega so si nekateri učenci ob verbalni pohvali slednjo zaželeli tudi v fizični obliki.

Nadalje so učenci, ki so bili pohvaljeni, po poročanju učiteljev dotično dejanje tudi bolj pogosto ponovili, ob sami objavi pa je bilo pri njih opazno tudi boljše razpoloženje. Slednje velja tudi za učence, ki so bili sramežljivi ob napovedi pohvale.

3. ZAKLJUČEK

Na podlagi izvedenega projekta in dosedanjih povratnih informacij je več kot 70 učencev prejelo pohvalo že v prvem letu izvajanja, večina učencev je pohvalo sprejela z veseljem, nekateri pa so bili sramežljivi ob javni pohvali kljub zadovoljstvu. Našteto potrjuje učinkovitost smernice za spodbujanje pozitivnega vedenja. Kljub temu pa se za razvoj projekta ohranja prostor za izboljšave. S sodelavci smo s tem namenom med letom večkrat izmenjali mnenja ter povratne informacije. V skladu s tem sem tekom leta tudi spremenila podobo table. Grafični pripomoček se je povečal iz velikosti A5 na velikost A4, saj so bile pohvale pred tem težje berljive. Obenem sem povečala pisavo in velikost fotografij. Uporabljati smo začeli debelejši papir za tiskanje pohval - s tem smo preprečili, da bi se zvijale in mečkale. Oblikovala pa sem tudi novo grafično predlogo. Prvotna je bila oblikovana v slogu detektivskih tabel z žeblički, igriva in pisana. Želela sem, da pohvale izstopajo, zato sem grafično predlogo poenostavila. Za barvno osnovo sem izbrala barve Centra Janeza Levca. Razlika je prikazana na Sliki 6.

SLIKA 5

Tabla Detektiv spoštovanja, marec 2025



Na Sliki 5 je prikazana tabla, na kateri so pripete pohvale, izdelane z uporabo stare in nove grafične predloge. Uporabljenih je več magnetov ter trši papir, da je tabla bolj urejena.

Na šoli se je v šolskem letu 2024/2025 ustanovila skupina, ki deluje na področju ozaveščanja sodelavcev o načinu ter smislu pozitivnih pohval. Sama sem bila na voljo učiteljem, ki potrebujejo pomoč v katerem koli koraku podajanja pohval.

Nekatere spremembe in izboljšave pa smo uvedli tudi z vsebinskega vidika projekta.

Posebej velja izpostaviti pobudo ene izmed sodelavk, ki je na tablo pripela pohvalo za trud ene izmed učiteljice pri skrbi za zbornico. Ta praksa se je do konca šolskega leta večkrat ponovila in tako prispevala k razvijanju medsebojnega spoštovanja in prepoznavanja dela zaposlenih.

Učenci, ki so se udeležili šole v naravi so ob pobudi na tablo pod fotografijo učiteljev dodali zahvale in pohvale. Ta odziv je nakazoval, da bi se učenci v prihodnosti lahko sami preizkusili v vlogi detektiva.

Poskusno so bili k slednjemu učenci že povabljeni med športnim dnevom. Učenci, ki niso želeli ali mogli drsati, so prevzeli vlogo detektiva. Opazovali so dogajanje na drsališču ter beležili in fotografirali spoštovanja vredna dejanja. Ob bolj strukturiranem vodenju bi to lahko postala stalna praksa, sprva za manjšo skupino starejših učencev. Vse omenjeno je vidno na Sliki 6.

SLIKA 6

Učenec v vlogi detektiva



Na Sliki 6 je prikazan učenec, ki je sošolce skušal ujeti pri spoštovanja vrednih dejanjih. Pri tem je potreboval vodenje učitelja.

Pohvale so do sedaj podajali predvsem učitelji. V nadaljevanju pa bi kot vodja projekta želela to prakso približati tudi ostalim zaposlenim na enoti - tako, da jim ponudim pomoč pri oblikovanju pohval ali z njimi opravim kratek pogovor o zaželenih dejanjih in vedenjih, ki so jih opazili.

Projekt bom v prihodnje vsako šolsko leto predstavila na prvi konferenci organizacijske enote, s čimer bodo z njegovo vsebino uradno seznanjeni tudi novi sodelavci. V kolikor se bo nov zaposleni kolektivu pridružil tekom šolskega leta, ga bo o ciljih in vsebini projekta obvestila odgovorna oseba. Potek izvajanja projekta med letom se bo predstavil in po potrebi evalviral na konferencah. Razredniki bodo projekt ob začetku šolskega leta znova predstavili tudi učencem in si z njimi ogledali tablo s pohvalami.

V prihodnosti bi si učitelji lahko za vsakega učenca zastavili cilj, da mu v enem šolskem letu vsaj enkrat namenijo smiselno pohvalo. S tem bi zagotovili, da vsak učenec dobi pohvalo na sebi prilagojenem področju. V nadaljevanju pa bi bilo priporočljivo spremljati učinek teh pohval na morebitne vedenjske spremembe. Tako bi lahko natančneje ocenili učinkovitost projekta in odzive posameznih učencev na pohvale.

Detektiv spoštovanja je sicer le eden od kamenčkov v mozaiku, ki gradi pozitivno vedenje učencev na ravni šole in nekoč tudi izven nje. Vsaka tovrstna podpora je pot do zavedanja učencev o lastnih dejanjih, ki lahko naredijo okolje bolj spodbudno. Obenem pa z izpostavitvijo pozitivnih vedenj, ki jih učenci izkažejo, polepšamo dan tudi staršem in ostalim obiskovalcem šole. Glede na pozitivne izkušnje že v prvem letu izvajanja sem mnenja, da lahko takšne spodbude pomembno prispevajo k ustvarjanju toplejšega, bolj spoštljivega šolskega okolja.

4. VIRI IN LITERATURA

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., in Vohs, K. D. (2001). *Bad is stronger than good. Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Deutsch, L. (2015). *Vpliv socializacije na oblikovanje osebnosti mladostnika* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si>

Hauptman, G., in Komotar, M. (2010). *Otroci in mladostniki v sodobni družbi*. Zavod IRC.

Jurišić, B. D. (2020). *Vzgoja in vedenje v šoli*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana.

Kos Mikuš, A. (1990). *Strah v šoli, strah pred šolo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Založba Mladinska knjiga.

Rymanowicz, K. (2015, 30. maj). *Monkey see, monkey do: Model behavior in early childhood*. MSU Extension. https://www.canr.msu.edu/news/monkey_see_monkey_do_model_behavior_in_early_childhood



Kulturni užitki po Ljubljani: Podpora družinam mladostnikov s posebnimi potrebami

Cultural Pleasures in Ljubljana: Support for Families of Adolescents with Special Needs

Veronika Hovnik, magistrica specialne in rehabilitacijske pedagogike, profesorica zgodovine in filozofije

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

veronika.hovnik@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo popoldansko interesno dejavnost *Kulturni užitki po Ljubljani*, ki je namenjena dodatnemu kulturnemu ozaveščanju oseb s posebnimi potrebami. Poudarjamo pomen kakovostno organiziranih popoldanskih interesnih dejavnosti, prilagojenih tem osebam. Predstavljamo stališče socialne pedagoginje, ki vodi srečanja podporne skupine za starše otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju v Centru Janeza Levca Ljubljana. Poleg tega so vključeni primeri dobre prakse sodelovanja s strokovnjakinjami s področja kulture – gledališko pedagoginjo Slovenskega narodnega gledališča Drama Ljubljana in kustosinjo pedagoginjo Cukrarne. S prispevkom želimo spodbuditi k boljšemu razumevanju pomena prilagojenih kulturnih dejavnosti za osebe s posebnimi potrebami. Predstavljamo primere uspešnega sodelovanja med različnimi institucijami in strokovnjaki pri vključevanju oseb s posebnimi potrebami v kulturno dogajanje.

Ključne besede:

kulturno ozaveščanje, osebe s posebnimi potrebami, osebe z motnjo v duševnem razvoju, popoldanske interesne dejavnosti, sodelovanje med institucijami

Abstract

This article presents the afternoon extracurricular activity *Cultural Pleasures in Ljubljana*, designed to promote additional cultural awareness among individuals with special needs. It underscores the importance of well-organized, tailored extracurricular programs that address the specific needs of this population. The article includes the perspective of a social pedagogue who leads a support group for parents of children and adolescents with intellectual disabilities at the Special Education Centre Janez Levec in Ljubljana. In addition, it includes examples of best practices in collaboration with cultural professionals, such as a theatre pedagogue from the Ljubljana Slovene National Theatre Drama and a curator-educator from the Cukrarna Gallery. The article aims to foster a deeper understanding of the importance of adapted cultural activities for individuals with special needs and showcases successful inter-institutional cooperation in promoting the cultural inclusion of people with intellectual disabilities.

Keywords:

cultural awareness, individuals with special needs, individuals with intellectual disabilities, extracurricular activities, inter-institutional collaboration

1. UVOD

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v kulturne dejavnosti pomembno vpliva na njihov osebni razvoj, socialno vključevanje in krepitev kulturnih veščin. Kulturni programi omogočajo širšo interakcijo z okoljem in občutek pripadnosti skupnosti. Raziskave (Andre, 2017; Fletcher idr., 2017; Deng, 2015) so pokazale, da so kulturne dejavnosti, kot so obiskovanje muzejev, gledališč in galerij, koristne za njihov razvoj, če so prilagojene njihovim potrebam.

Pri interesni dejavnosti *Kulturni užitki po Ljubljani*, ki že peto leto poteka na Osnovni šoli s prilagojenim programom Levstikov trg, Center Janeza Levca Ljubljana, se osredotočamo na pripravljene, po potrebi prilagojene obiske kulturnih institucij v Ljubljani. Otrokom s posebnimi potrebami omogočamo doživljanje kulture, s katero vzpostavljajo stik z okoljem in razvijajo kulturno občutljivost.

Prispevek obravnava pomen kulturnih dejavnosti po pouku za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, zlasti z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Osvetljujemo tudi sodelovanje učiteljev in koordinatorjev z umetniškimi institucijami, ki skupaj ustvarjamo pogoje za pristno umetniško izkušnjo otrok. Prispevek temelji na kvalitativni raziskavi in prikazu primerov dobre prakse.

2. PROSTI ČAS IN KULTURA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

V okviru interesne dejavnosti *Kulturni užitki po Ljubljani* načrtno vključujemo medpredmetno povezovanje z vsebinami slovenščine, družboslovja in oddelčne skupnosti. Pred ogledom predstav občasno, v skladu z učnim načrtom za slovenščino, obravnavamo izbrane odlomke, pri oddelčni skupnosti se pogovarjamo o čustvih in odnosih med liki ter jih povezujemo z lastnim čustvovanjem, izkušnjami, pri družboslovju pa smiselno umeščamo in primerjamo zgodovinska ter družbena ozadja predstav. Učence na obisk kulturnih ustanov in dogodkov pripravljamo z jezikovnimi in po potrebi vsebinskimi uvodi, po obisku pa sledijo pogovori, zapisovanja, risanja vtisov in razmislekov.

Interesna dejavnost *Kulturni užitki po Ljubljani* poteka pod vodstvom učiteljice Andreje Žele in Veronike Hovnik na Osnovni šoli s prilagojenim programom Levstikov trg, Center Janeza Levca Ljubljana. Namenjena je otrokom s posebnimi potrebami in kulturnemu ozaveščanju v popoldanskem času. Vključuje obiske različnih kulturnih institucij v Ljubljani, kot so Cukrarna, Slovensko narodno gledališče Drama Ljubljana, Slovenski etnografski muzej, Narodna galerija, Moderna galerija, Lutkovno gledališče Ljubljana, Jakopičeva galerija in druge. S tem spodbujamo kakovostno preživljanje prostega časa in razvoj kulturne občutljivosti.

Andre idr. (2017) so v pregledu raziskav poudarili interaktivnost kot ključno za učenje otrok v muzejih ter izpostavili potrebo po večji osredotočenosti na interaktivnost pri oblikovanju izobraževalnih programov in obiskih otrok v muzejih.

Fletcher idr. (2017) so poudarili pomen dostopnosti in inkluzivnosti v kulturnih programih za otroke s posebnimi potrebami, pri čemer poudarjajo, da zgolj fizična prisotnost v prostoru še ne pomeni dejanske vključenosti. Ključno vlogo ima sodelovanje med kulturnimi institucijami in strokovnjaki s področja dela z otroki s posebnimi potrebami, ki omogoča boljše razumevanje individualnih potreb ter prilagoditev vsebin in pristopov kot npr. prilagoditve in spremembe ambientne razsvetljave, znižane glasnosti ali pripravo na glasne in nenadne zvoke.

Deng (2015) je odkrila, da inkluzivni muzeji pomembno vplivajo na učenje otrok s posebnimi potrebami, saj omogočajo enakovredno udeležbo v umetniških doživljajih, prilagojenih njihovim potrebam. Takšno vključevanje spodbuja razvoj umetniških, socialnih, čustvenih in kognitivnih sposobnosti otrok. Učinki so še boljši, če so vsebine in pristopi ustrezno prilagojeni, kar omogoča aktivno sodelovanje.

American Alliance of Museums (2022) v strateškem načrtu za obdobje 2022–2025 poudarja pomen vključevanja, dostopnosti in raznolikosti v muzejski skupnosti, s ciljem, da muzeji postanejo prostori, ki podpirajo enake možnosti za vse obiskovalce.

Palaić in Hakl Saje (2021) sta predstavili izpopolnjevanje za izboljšanje dostopnosti in inkluzivnosti v slovenskih muzejih, posebej za ranljive skupine, ter poudarili ovire, priložnosti in pomen zakonodajnih in etičnih zavez.

Slovensko narodno gledališče Drama Ljubljana (b. d.) z družbeno odgovornimi projekti ranljivim skupinam zagotavlja izkustvo umetnosti skladno z njihovimi potrebami/vrsto in naravo njihovih (posebnih) potreb.

2.1 PODPORNA SKUPINA ZA STARŠE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Tatjana Skerlep je razložila (osebna komunikacija, februar 2025), da se je podporna skupina za starše otrok s posebnimi potrebami Centra Janeza Levca Ljubljana začela leta 2017 kot odziv na izrazite potrebe staršev po informacijah, podpori ter izmenjavi izkušenj. Pobuda je izhajala iz osebne izkušnje vodje skupine, ki je iskala pomoč za svojo hčerko z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Sprva so se srečali neformalno, formalna srečanja pa potekajo od leta 2019 z vsebinami, ki odražajo potrebe staršev, vključno s prostočasnimi dejavnostmi. V najboljših letih se jih je udeleževalo do 15 staršev, zdaj zaradi razširjenih programov in različnih enot pa udeležba upada, a se srečanja še vedno izvajajo. Srečanja združujejo strokovne vsebine z gosti in neformalno druženje, ki omogoča izmenjavo izkušenj in mreženje. Starši so zadovoljni z uporabnostjo informacij, ki pogosto vodijo v vključevanje otrok v prostočasne dejavnosti. Skerlep razmišlja o spletni strani za lažji dostop do informacij in večjo prepoznavnost skupine.

2.2 SODELOVANJE CUKRARNE IN SLOVENSKEGA NARODNEGA GLEDALIŠČA LJUBLJANA S KULTURNIMI UŽITKI PO LJUBLJANI

Nina Vošnjak (osebna komunikacija, februar 2025) je kot kustusinja pedagoginja v Cukrarni povedala, da snuje program z željo, da bi bila Cukrarnina ponudba dostopna vsem, predvsem otrokom s posebnimi potrebami. Pomembno ji je, da je obisk galerije prijetna, varna in

sproščena izkušnja, ki spodbuja socialni stik in spoznavanje sveta. Pri izbiri umetniških del za otroke s posebnimi potrebami je skrbna, saj nekatere umetnine zaradi močnih svetlobnih ali zvočnih učinkov lahko preintenzivno vplivajo nanje. Zato se izogibajo izrazitim čutnim dražljajem in izbirajo dela, ki so bolj povezana z vsakdanjim doživljanjem otrok. Programi nastajajo v tesnem sodelovanju z učitelji, ki nudijo konkretne predloge, kar je omogoča boljše prilagoditev vsebin. Na primer, ob dejavnosti z barvnimi reflektorji, ki ni bila primerna za vse otroke, so poiskali nove, bolj vključujoče metode.

V Cukrarni so prešli na bolj interaktivne raziskovalne vodene ogleds z uporabo različnih pripomočkov, namigov, gibalnih aktivnosti, vodenju po razstavi v obliki zgodbe. Vošnjak je izpostavila dejavnost, kjer so učenci interesne dejavnosti *Kulturni užitki po Ljubljani*, morali pozorno opazovati sliko z upodobljenimi različnimi osebami in živalmi, nato pa so morali v razstavnem prostoru poiskati tiste figure, ki so bile upodobljene na sliki in jih prinesiti k njej. Učenci interesne dejavnosti *Kulturni užitki po Ljubljani* so bili pri nalogah opazovanja uspešnejši od učencev normativne populacije in so igrače po končani nalogi obdržali ves čas obiska v Cukrarni.

V Cukrarni so s postopnim razvojem pedagoških programov poleg vodenih ogledov uvedli tudi likovne delavnice, ki otrokom omogočajo poglobljen stik z umetniškimi deli ter izražanje s pomočjo lastne ustvarjalnosti. S tem so jim ponudili priložnost za eksperimentiranje z različnimi umetniškimi tehnikami in pripomočki ter spodbudili njihovo domišljijo. Izpostavila je tudi pomembnost povratnih informacij otrok, ki so jih učiteljice zapisale v evalvacijah ali podale ob naslednjih obiskih. Otroci so galerijo opisovali kot »čarobno« in »magično«, kar kaže na njihovo dobro počutje in zaupanje.

Vošnjak je izrazila prepričanje, da pedagoški delavci v galerijah in muzejih pogosto vstopajo na delovno mesto kustosa pedagoga s premalo znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Sodelovanja, kot so *Kulturni užitki po Ljubljani*, se ji zdijo pomembna, zato bi si jih iz vseh vidikov želela še več.

Gledališka pedagoginja Slovenskega narodnega gledališča Drama Ljubljana Špela Šinigoj (osebna komunikacija, februar 2025) že več let sodeluje s Centrom Janeza Levca Ljubljana. Pri pripravi programov za otroke s posebnimi potrebami Šinigoj vedno sodeluje z učitelji, saj je njihova podpora pri izvedbi in prilagoditvah nujna. Otrokom omogoča spoznavanje gledališkega prostora skozi sproščene ogleds zaodrja, kjer lahko preizkušajo rekvizite in doživljajo občutek pripadnosti umetniškemu procesu. Slika 1 prikazuje prvi korak k vključevanju otrok v gledališče, ki pogosto predstavlja obisk gledališkega zaodrja.

Slika 1: Špela Šinigoj med vodenjem po zaodrju Slovenskega narodnega gledališča Drama Ljubljana



Otroci spoznajo prostor, v katerem bo predstava potekala in se v njem orientirajo. Ogledi so sproščeni, otroci lahko rekvizite preizkušajo, jih vonjajo, opazujejo, včasih naredijo kakšno gledališko vajo. Pogled z odra proti avditoriju jim daje občutek, da so del gledališke čarovnije in da kot gledalci predstavljajo enakovreden del umetniškega procesa. Prilagajanje gledaliških vsebin in okolja je bistvenega pomena, saj le tako otroci s posebnimi potrebami doživljajo gledališče kot varen, razumljiv in vključujoč prostor. Pri izbiri predstave se Šinigoj vedno posvetuje s pedagogi, ki najbolj poznajo potrebe otrok, ti si predstavo pogosto ogledajo tudi vnaprej. Skupinski ogledi so za otroke koristni, saj spodbujajo socializacijo in občutek pripadnosti. Spremljevalci med ogledom skrbijo za to, da je izkušnja pozitivna in podpirajo otrokove odzive, saj je pomembno, da je gledališče prostor pristnega doživljanja. Po mnenju Šinigoj mora gledališče dejansko, v praksi uresničevati načela enakosti in dostopnosti. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v kulturne dejavnosti ni zgolj dobra praksa za gledališče, temveč nujnost za razvoj bolj odprte, vključujoče družbe. Šinigoj poudarja, da otroci pogosto ne obiskujejo gledališč, ne zato, ker jim to ne bi bilo omogočeno, temveč zato,

ker jih tja nihče ne pripelje. Zanimajo jo konkretne prakse, majhne spremembe, ki vplivajo na posameznike. Verjame, da lahko gledališče z drobnimi koraki in predanimi pedagogi spreminja realnost. Ogledi in predstave otroke navdušujejo, že sam obisk pa je bogata izkušnja.

Dejavnost že v šoli načrtujemo z mislijo na to, da otrokom ponudimo prijetno, razumljivo in spodbudno kulturno izkušnjo. Vsebino obiskov in institucije skrbno izbiramo glede na interese in zmožnosti otrok, pri tem pa načrtno vključujemo medpredmetno povezovanje, predvsem s slovenščino in družboslovjem, kar bogati razumevanje in jezikovne spretnosti. Pred obiskom se z izvajalci večinoma uskladimo glede poteka dejavnosti, po ogledu pa jim posredujemo pisne, konkretne povratne informacije – kaj je otroke pritegnilo, česa niso najbolje razumeli in kako bi program lahko še izboljšali. Pogosto predlagamo delno konkretizacijo vsebin, več iger ter raznolike, preproste in učinkovite dejavnosti, ki spodbujajo uživanje kulturnih vsebin.

3. ZAKLJUČEK

V prispevku je poudarjen pomen prilagajanja kulturnih dejavnosti potrebam otrok s posebnimi potrebami, saj jim tako lahko omogočimo vključevanje v širše kulturno okolje. Interesna dejavnost *Kulturni užitki po Ljubljani* ponuja otrokom z lažjimi motnjami v duševnem razvoju priložnost, da izkusijo umetnost na način, ki jim pomaga pri povezovanju z okoljem ter razvijanju kulturne občutljivosti. Pomembno je, da interesne dejavnosti in institucije prilagodijo vsebine in pristop, kar omogoči varno in vključujočo izkušnjo.

Pri dostopnosti primernih vsebin za otroke s posebnimi potrebami pomaga tudi Tatjana Skerlep s podporno skupino za starše otrok s posebnimi potrebami Centra Janeza Levca Ljubljana.

Kustosinja Nina Vošnjak in gledališka pedagoginja Špela Šinigoj s prilagajanjem kulturnih programov udejanjata nujnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v širše kulturno okolje. Interaktivni pristopi, uporaba pripomočkov in sodelovanje z učitelji in starši omogočajo, da se otroci počutijo varno in sprejeto, kar je ključno za njihovo aktivno sodelovanje.

Za uspešno vključevanje teh otrok v kulturne dejavnosti je nujna vzpostavitev tesnejšega sodelovanja med umetniškimi institucijami, starši in učitelji. Le tako bodo kulturne izkušnje pripomogle k razvoju otrok, širjenju njihovih obzorij in povečanju občutka pripadnosti. V prihodnje bi bilo smiselno sistematično razvijati in širiti takšna sodelovanja.

4. VIRI IN LITERATURA

Andre, L., Durksen, T. in Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47–76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>

American Alliance of Museums. (2022). *2022-2025 Strategic framework*. <https://www.aam-us.org/programs/about-aam/american-alliance-of-museums-strategic-plan>

Deng, L. (2015). Inclusive museum and its impact on learning of special needs children. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. <https://doi.org/10.1002/pa2.2015.1450520100110>

Fletcher T. S., Parrish, J. L. in Sherman, M. L. (2017). Exploring how live theaters promote participation for children with special needs. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1368056>

Palaić, T. in Haki Saje, M. (2021). Dostopnost in inkluzivnost v slovenskih muzejih in galerijah: strokovno izpopolnjevanje z delavnico. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 61(1), 123–126. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-Q3PJZ7OL>

Slovensko narodno gledališče Drama Ljubljana. (b. d.). *Družbena odgovornost*. Pridobljeno 9. 2. 2025 s <https://www.drama.si/o-drami/druzbena-odgovornost/manifest/>

Pot zaposlitve osebe s posebnimi potrebami – Želva, d. o. o.

The Employment Journey of People with Special Needs

– Želva, d.o.o.

Avtorica: **Irena Juratovec, dipl. delovna terapevtka,**

Soavtorica: **Metka Paš, mag. socialnega del**

Želva, d. o. o.

Slovenija

info@zelva.si

Povzetek

Zaposlitev človeku predstavlja dostojno življenje in osebnostni razvoj. Človek z delom pridobiva različne izkušnje in znanja, zaposlitev pa tudi pomembno vpliva na kakovost življenja. V prispevku bomo predstavili primer dobre prakse, zaposlitev osebe s posebnimi potrebami, ki se je s pomočjo procesa zaposlitvene rehabilitacije in usposabljanja na delovnem mestu usposobila za zaposlitev na delovnem mestu pomočnik mizarja, v invalidskem podjetju Želva, d. o. o., ki deluje že več kot 30 let. Oseba se je skozi proces rehabilitacije usposobila za zaposlitev na zaščitenem delovnem mestu, kar pomeni, da je njena delovna zmožnost nad 30 do 70 % delovne storilnosti, v primerjavi z normativom zdravega človeka. Skozi prispevek bomo prikazali, da je zaposlitvena rehabilitacija smiselni proces, ki osebam s posebnimi potrebami pomaga na vseh življenjskih področjih. Prikazali bomo, kako smo osebi s posebnimi potrebami v času rehabilitacijskega procesa nudili ustrezno psihosocialno podporo, vodenje in prilagajanje delovnih opravil do te mere, da se je oseba zaposlila.

Ključne besede:

mentorstvo, osebe s posebnimi potrebami, ovire pri zaposlovanju, socialne spretnosti in veščine, zaposlitvena rehabilitacija.

Abstract

Employment provides individuals with the opportunity to live a dignified life while fostering personal growth. Through work, people acquire valuable experience and knowledge, with employment significantly impacting their overall quality of life.

In this presentation, we will present an example of good practice—the employment of a person with special needs who, through the process of vocational rehabilitation and on-the-job training, became qualified for a position as a woodworking assistant at Želva d.o.o., a disability-friendly company that has been in operation for over 30 years. Through the vocational rehabilitation process, the individual in question was trained on the job in a protected workplace, meaning their work capacity ranges from 30% to 70% of the productivity standard required of a healthy worker. When employed in a protected workplace, the individual receives an official certification of employability, while such a setting also allows for work conditions to be individually tailored, with continuous supervision, monitoring, and guidance. Throughout this presentation, we will demonstrate that vocational rehabilitation is a meaningful process that supports individuals with special needs in all aspects of their lives. It helps build their strengths, improves weaker areas of functioning, and ultimately enhances their employment prospects. We will describe how, during their participation in the rehabilitation program, we provided a person with special needs with essential psychosocial support, guidance, and the skills needed to adapt to various workplace tasks, ultimately enabling them to secure successful employment.

Keywords:

mentorship, people with special needs, obstacles to employment, social skills and competencies, vocational rehabilitatio

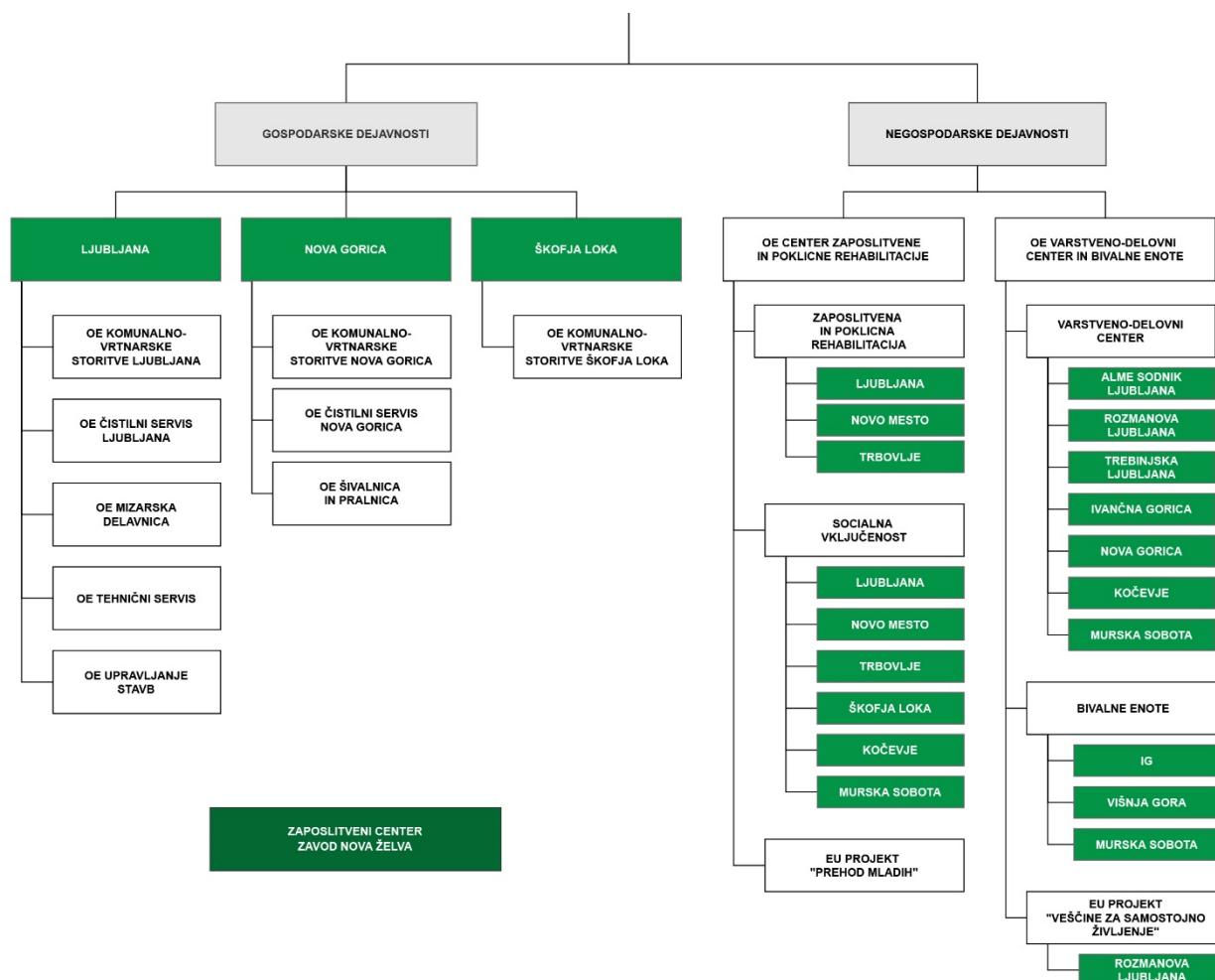
1. UVOD

Invalidsko podjetje Želva, d. o. o. je srednje velika gospodarska družba in hkrati edinstvena delovna organizacija v Republiki Sloveniji. Pod eno streho združuje izvajanje več gospodarskih dejavnosti. Je koncesionar na področju izvajanja storitev varstveno delovnega centra, institucionalnega varstva, zaposlitvene in poklicne rehabilitacije in izvaja program socialne vključenosti. Invalidsko podjetje je bilo ustanovljeno leta 1991 na predlog Zavoda za zaposlovanje. Namen ustanovitve je bil vključevanje oseb z motnjo v duševnem in telesnem razvoju in iskanje možnosti za njihovo zaposlitev. Podjetje Želva, d. o. o. nudi naslednje gospodarske dejavnosti: vrtnarsko komunalne storitve, tehnični servis, mizarska delavnica, pralnica in šivalnica, čistilni servis, upravljanje stavb in dostopnost. Na navedenih delovnih mestih usposabljam in zaposlujemo osebe z različnimi vrstami invalidnosti. Podjetje Želva je koncesionar za izvajanje storitev zaposlitvene rehabilitacije že od leta 2006, ko je v Sloveniji prišel v uporabo Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov. Zaposlitvena rehabilitacija je ključni dejavnik, ki omogoča posameznikom z motnjami v razvoju, da se vključijo v svet dela, pridobijo delovne izkušnje in postanejo aktivni člani družbe (Pevc, 2019).

Osebe, ki se vključujejo v proces zaposlitvene rehabilitacije, imajo različne zdravstvene težave. Med seboj se razlikujejo, tako na področju celotnega funkcioniranja, razvitih socialnih spretnosti, delovnih navad in veščin, komunikacijskih spretnosti, motivacije za delo in samostojnosti na različnih področjih človekovega delovanja. Pri gradnji njihove poklicne poti in ugotavljanja delovnih zmožnosti pa sta za uspešen izid pomembna strokovno delo in usposobljen mentor. Vloga mentorja je, da posamezniku nudi ustrezno psihosocialno podporo in vodenje v obremenilnih okoliščinah. V nadaljevanju prispevka bomo predstavili primer dobre prakse, zaposlitev osebe s posebnimi potrebami, ki se je s pomočjo procesa zaposlitvene rehabilitacije in usposabljanja na delovnem mestu, usposobila za zaposlitev na delovnem mestu pomočnik mizarja v invalidskem podjetju Želva, d. o. o.

Slika 1

Preplet gospodarskih in negospodarskih dejavnosti podjetja



Slika prikazuje gospodarske in socialnovarstvene dejavnosti, ki jih izvaja Želva, d. o. o.

2. OSREDNJI DEL BESEDILA

2.1 PREDSTAVITEV OSEBE

Oseba, katere življenjsko zgodbo bomo prikazali skozi kratek film, je obiskovala OŠ s prilagojenim programom Janez Levec v Ljubljani. Uspešno je zaključila vseh osem razredov, šolanja pa ni nadaljevala. Po izgubi prve zaposlitve, kjer je kot delavec v enem izmed slovenskih podjetij postal tehnološki višek, sam zaposlitve ni več našel. Sledila je prijava na Zavodu za zaposlovanje, nato je bil usmerjen v takratne programe delovne in socialne vključenosti z namenom integracije v delovno in socialno sredino na delovnem mestu. Sprva je bil vključen v programe pred poklicne in psihosocialne rehabilitacije. V podjetju Želva, d. o. o. se je s pomočjo pred poklicne rehabilitacije usposabljal za poklic pomožnega mizarja. Z ustrezno strokovno podporo je počasi in vidno napredoval, tako na delovnem mestu kot tudi osebnostnem razvoju, zato se je lahko vključil v program delovnega treninga, kasneje še v

program socialne in delovne vključenosti, saj pri svojem delu še ni dosegel normativa za zaposlitev v invalidskem podjetju. Takratna Zakonodaja je zaposlitev omogočala osebam s statusom invalida, katerih delovna storilnost je znašala nad 70 % pričakovane učinkovitosti, v primerjavi z normativom zdravega človeka. V primeru delovne učinkovitosti pod 70 % pa je bila oseba nezaposljiva. Po letu 2006 pa se je Zakonodaja spremenila in se lahko zaposlujejo tudi osebe s statusom invalida, katerih delovna storilnost znaša pod 70 % pričakovane storilnosti (ZZRZI, 2011).

Ob vključitvi v rehabilitacijo je naša oseba imela več težav in ovir, ki so ji onemogočale uspešno integracijo v delovno in socialno sredino in so ji predstavljale oviro pri reševanju zaposlitvene problematike. Oseba ni bila zmožna samostojnih prihodov na delo. V začetni fazi rehabilitacije so izstopale tudi težave na področju socialnih spretnosti in veščin, do te mere, da je bila socialna mreža v domačem okolju nezadovoljiva, ni imel stikov z vrstniki, ni imel prijateljev in stiki so bili vezani zgolj na družino. Oseba ni imela hobijev in se je večino časa zadrževala doma. Izstopale so težave na kognitivnem področju: nižje razvite intelektualne zmožnosti, počasnejše učenje, težave na področju vzdrževanja pozornosti in koncentracije. Vztrajnost pri delu mu je hitro padala. Prisotna so bila čustvena nihanja. Pri osebi je bila izražena motnja v razvoju. Posledično so se odražale težave na področjih: pomanjkljivo razvit intelekt oziroma znižane sposobnosti za učenje, slabši motorični in jezikovni razvoj, težave na socialnem področju in komunikacijskih veščinah.

Za izvedbo posameznih dejavnosti in na področju razumevanja, je potreboval več časa, kar je zahtevalo visoko mero potrpežljivosti, daljše usposabljanje in pogosto socialno pomoč pri reševanju drugih težav.

S strani medicine dela so bile pri našem invalidu podane naslednje omejitve za delo: nima telesnih okvar in je zmožen za opravljanje enostavnih fizičnih del, z omejitvijo težjega fizičnega dela, za katerega konstitucijsko ni primeren. Njegovo vedenje je nezrelo, prisotne so emocionalne motnje. Izražene so govorne motnje, zato zanj ni primerno delo, ki zahteva veliko govorne komunikacije oziroma dela s strankami. Prav tako ima težave z globinskim vidom, zato dela, ki zatavajo dober globinski vid, niso ustrezna.

Pred samo vključitvijo v proces usposabljanja smo z invalidom pripravili individualni načrt rehabilitacije.

2.2. POTEK USPOSABLJANJA

Invalida smo vključili v usposabljanje na področju enostavnih mizarskih del, ki so vključevala: ročni razrez lesa, uporaba ročnega strojnega orodja, brušenje in obdelava elementov, sestavljanje izdelkov, zaščita izdelkov s premazi, zlaganje izdelkov in polizdelkov na določeno mesto, pomoč pri montaži izdelkov, čiščenje ročnih obdelovalnih strojev in strojnih delov ter okolice.

V začetni fazi vključitve smo pripravili individualni program usposabljanja, ki je bil prilagojen njegovim psihofizičnim sposobnostim. Učili smo ga preprostih delovnih faz in postopno

prehajali na zahtevnejša dela. Pri opravljanju posameznih faz dela smo upoštevali, do kakšne mere so razvite njegove motorične in psihosocialne sposobnosti. Z vključitvijo v usposabljanje smo pri njem želeli doseči ustrezno stopnjo motivacije za delo, ga poučiti in naučiti delovnega vedenja, ki bi mu omogočil razvoj potencialov, da bi se lahko zaposlil.

V začetni fazi usposabljanja (mesec dni) – fazi privajanja smo opazovali predvsem njegove delovne navade, interes za delo, razumevanje navodil, samostojnost pri delu in vključevanje v delovno in socialno sredino. Skozi proces učenja smo ugotavljali, koliko je invalid zmožen narediti. Pomagali smo si s postavljenimi normativi, ki smo jih postopoma povečevali. Usposabljanje je potekalo po načelu od lažjega k težjemu.

Pri učenju delovnih opravil je bil naš invalid upočasnen. Kadar se je pri delu zmotil ali ni vedel, kako delo nadaljevati, je čakal na usmeritve mentorja, saj ga je bilo sram povprašati za usmeritev.

Ves čas usposabljanja smo invalidu nudili določeno podporo. Dejavnost in naše delo sta obsegala: individualno spremljanje in svetovanje, sistematično razvijanje osnovnih delovnih veščin in kompetenc, učenje delovnih postopkov in metod dela, razvijanje kakovosti dela, učenje učinkovite uporabe delovnih orodij in opreme, utrjevanje delovnega ritma in delovne vzdržljivosti...

Močna področja, ki so bila izražena v procesu usposabljanja pri njem, pa so bila: velika stopnja motivacije, delovne izkušnje iz preteklosti, pozitiven odnos do učenja novih postopkov dela, zavzetost za delo.

Usposabljanje na lesnem oddelku je v takratnih programih potekalo v povprečju 18 mesecev. Proces rehabilitacije, učenja in osvajanja delovnih nalog pa je pri naši invalidni osebi od časa vključitve do zaposlitve trajal 6 let (prehajal je iz različnih programov med seboj v druge programe delovnega in socialnega treninga in vse do zaposlitvene rehabilitacije).

Usposabljanje smo mu razdelili v tri faze:

1. obdobje:

Invalid je pri delu spoznaval osnove dela z lesom. Spoznal je različno ročno orodje, načine obdelave lesa, vrste lesa, značilnosti posameznega lesa.

V tej fazi usposabljanja se uči samostojne obdelave lesa in določene izdelke pripraviti na končno obdelavo.

2. Obdobje:

Invalid se uči sestavljanja posameznih izdelkov: lepljenje, tiplanje, zabijanje in vijačenje, vrtanje na vrtnem stroju, barvanje in lakiranje, ter spoznavanje barv in lakov.

V tej fazi želimo invalida usposobiti že toliko, da je samostojen do te mere, da lahko sam pripravi in izdela en izdelek.

3. Obdobje:

Spoznanje lesnoobdelovalnih strojev in njihovega orodja: invalid se seznani, za kaj se uporablja posamezno orodje, kako se vstavi v kombinirni stroj, se seznani z nevarnostmi, ki nastanejo pri obdelovalnih strojih in z varnostnimi ukrepi.

V našem primeru je bil proces usposabljanja bistveno daljši od povprečja, vendar smo z dolgotrajno podporo, potrpežljivostjo in vztrajnostjo, ter na podlagi Zakonodaje, ki se je uspešno spreminjala, našega invalida po dolgi poti usposabljanja pripeljali do zaposlitve in s tem doprinesli h kakovosti njegovega življenja in dvigu samozavesti.

2.3 UČINKI VKLJUČITVE V REHABILITACIJO

Rezultati vključevanja v proces rehabilitacije so invalidu doprinesli na številnih področjih: ob ustrezni podpori mentorja na delovnem mestu in strokovnih delavcev zaposlitvene rehabilitacije, ki so mu nudili podporo v času usposabljanja, se je oseba opogumila in opravila vozniški izpit, tako na delo prihaja samostojno, saj je ob sklenitvi delovnega razmerja privarčevala denar in si kupila lastno vozilo. Z vsakodnevnim vključevanjem v manjšo, prilagojeno in razumevajočo socialno sredino na delovnem mestu se je pri njem razvil občutek pripadnosti in na delovnem mestu so se oblikovale prijateljske vezi, ki so se obdržale že vse od njegove zaposlitve od leta 2006 naprej. Mentor na delovnem mestu je postal njegov prijatelj. Oseba je v kolektivu še vedno zaposlena in vloga mentorja se je prenesla tudi v domače okolje. Mentor in strokovni delavci rehabilitacijskega tima navedenemu invalidu še vedno pomagajo pri reševanju težav in stisk v domačem okolju. Z ustreznim prilagajanjem delovnih opravil in stopnjevanjem zahtev dela je osvojil faze dela, ki so nujne za zaposlitev, dosegel normativ ki mu omogoča zaposlitev in izboljšal je kakovost svojega življenja.

2.4. POTREBNE PRILAGODITVE IN VLOGA MENTORJA

Invalidni osebi smo v procesu usposabljanja na delovnem mestu zagotavljali organizacijske prilagoditve: neposredno nadrejeni mentor, ki mu je bil v pomoč na vsakodnevni ravni skozi celoten delovni proces. Četudi je oseba več let opravljala preprosta, rutinska dela, je s strani mentorja nenehno potrebovala večkratne demonstracije delovnega procesa, redne ponovitve želenega, kar je terjalo potrpežljivost mentorja. Sporazumevanje je bilo prilagojeno in verbalno, navodila za delo pa podana v kratkih, preprostih stavkih, s poudarkom na ustnem podajanju in praktičnem prikazu, uporabi slik, simbolov namesto besed, in branja pisnih informacij osebi, vključeni v usposabljanje. Delovna opravila pa je mentor razdelil na več manjših faz, ter rehabilitantu sproti podajal povratne informacije o delovnem funkcioniranju. Ves čas usposabljanja je rehabilitant potreboval veliko mero zunanje motivacijske spodbude. Delovni proces mu je čez dan načrtoval mentor (Švajger, 2013).

Vloga mentorja v procesu usposabljanja našega invalida je bila predvsem sledeča:

- pomoč pri premagovanju ovir in prilagajanje delovnih nalog,
- spodbujanje samostojnosti in samozavesti,
- čustvena in strokovna podpora,

- usklajevanje delovnih nalog in ciljev,
- vključevanje v socialno okolje,
- dolgotrajna podpora in spremljanje napredka (Kermavnar, 2015).

3. ZAKLJUČEK

Zaposlitvena rehabilitacija je lahko v veliko pomoč osebam, ki se vključujejo vanjo z namenom reševanja zaposlitvene problematike. Tudi osebam s posebnimi potrebami, katerih so delovne zmožnosti, intelektualne zmožnosti in celotno funkcioniranje ohranjeni do te mere, da lahko oseba uspešno sodeluje v procesu, lahko pomagajo na poti do zaposlitve ali ureditve za osebo najboljše možnosti (tudi do pridobitve odločbe o nezaposljivosti in kasnejše vključitve v programe socialne vključenosti). Proces usposabljanja posamezniku pomaga, da razvije potrebne veščine za uspešno funkcioniranje na delovnem mestu in v različnih socialnih sredinah in da postanejo člani delovne skupnosti. Z ustrezno podporo in strokovno pomočjo ter prilagajanjem načina dela in dobrim mentorstvom se lahko premagajo številne ovire, s katerimi se srečujejo osebe, ki se vključujejo v navedene programe. Kljub različnim izzivom, ki jih posamezniki s posebnimi potrebami srečujejo na svoji poti, lahko ti programi nudijo izjemno pomembno podporo, ki omogoča ne le vključitev na trg dela, temveč tudi osebno rast in občutek vrednosti ter samozavesti. Zaposlitev posamezniku doprinese večjo socialno vključenost, finančno neodvisnost in večjo kakovost življenja. Prav tako lahko pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje in splošno počutje, saj daje posamezniku občutek dosežka in pripadnosti. Delo z osebami s posebnimi potrebami pa je hkrati tudi izziv in priložnost za vse, ki sodelujejo v tem procesu, da prispevajo k bolj vključujoči družbi, ki prepoznava vrednost vsakega posameznika (Bandel idr., 2015).

4. VIRI

Bandel, T., Bratoš Albreht, K., Brecelj, V., Destovnik, K., Dolinšek, T., Dovečar, D., Frelj, D., Kapl, A., Peterlin, D., Ponikvar, J., Prevovšek, D., Štampar, P., Uršič, C., & Zupančič, B. (2015). *Priročnik Sprejemanje različnosti – usposabljanje strokovnih delavcev za zaposlovanje invalidov na odprtem trgu dela*. Ljubljana.

Kermavnar, N. (2015). *Mentorstvo kot andragoška oblika dela na primeru praktičnega usposabljanja študentov* [Diplomsko delo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani]. Ljubljana.

Pevc, K. (2019). *Pomen dela za razvoj poklicne identitete*. <https://cekin.si/koristno/pomen-dela-za-razvoj-poklicne-identitete.html>

Švajger, A. (2013). *Standardi usposabljanj in znanj za prilagoditev delovnih mest*. Razvojni center za zaposlitveno rehabilitacijo, Univerzitetni rehabilitacijski inštitut RS Soča.

Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov, Uradni list RS, št. 16/2007, 87/2011, 96/12 – ZPIZ-2, 98/14 in 18/21. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO3841>



Osebna asistenca: Pot do večje samostojnosti in socialne integracije

Personal assistance: Towards enhanced autonomy and social inclusion

Jerca Kozelj, mag. prof. ped.

Zavod za razvijanje in izvajanje podpornih storitev za samostojno življenje - ZRIPS
Slovenija

jerca.kozelj@zrips.si

Povzetek

Raziskava preučuje kakovost življenja oseb z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju OMDR), ter vpliv socialne vključenosti na njihovo samostojnost, čustveno počutje in družinsko življenje. Ugotovitve poudarjajo pomen sodelovanja med institucijami, kot so varstveno delovni centri (v nadaljevanju VDC), osebna asistenca ter druge socialne službe. Vključenost v te programe izboljšuje socialne veščine, zmanjšuje občutek osamljenosti ter povečuje samostojnost uporabnikov pri vsakodnevnih opravilih. Ključni rezultat raziskave je potrditev pozitivnega vpliva sistemske podpore na kakovost življenja OMDR in njihovih družin, saj vključevanje v skupnost prinaša večjo stabilnost, varnost in čustveno zadovoljstvo. Poudarjena je tudi potreba po nadaljnjem razvoju integracijskih strategij, ki bi posameznikom omogočile še večjo avtonomijo in aktivno udeležbo v družbi.

Ključne besede: kakovost življenja, motnje v duševnem razvoju, socialna vključenost, osebna asistenca, samostojnost, varstveno delovni centri.

Abstract

The study examines the quality of life of individuals with intellectual disabilities (hereinafter referred to as ID) and the impact of social inclusion on their independence, emotional well-being, and family life. The findings highlight the importance of collaboration between institutions such as occupational activity centers, personal assistance programs, and other social support services. Participation in these programs enhances social skills, reduces feelings of isolation, and increases users independence in daily tasks. The key outcome of the study is confirmation of the positive impact of systemic support on the quality of life of individuals with ID and their families, as community inclusion brings greater stability, security, and emotional satisfaction. The study also emphasizes the need for further development of integration strategies that would enable individuals to achieve greater autonomy and active participation in society.

Keywords: quality of life, intellectual disabilities, social inclusion, personal assistance, independence, care and work centers.

1. UVOD

Namen raziskave

V raziskavi smo uporabili kvalitativno metodo študije primera. Preučevali smo vpliv osebne asistence na osebo z motnjo v duševnem razvoju, ter njeno ožje in širše socialno okolje.

Glavni namen raziskave je preučiti dolgoročne učinke osebne asistence na kakovost življenja osebe z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju OMDR) in njegove družine. Zanima nas, kako osebna asistenca prispeva k samostojnosti, socialnem vključevanju ter spremembi v družinski dinamiki skozi petletno obdobje spremljanja. Poleg tega raziskujemo, kako sodelovanje različnih institucij (VDC, center za socialno delo in izvajalec osebne asistence) prispeva k trajnostnim spremembam v življenju uporabnika in njegovih bližnjih. Raziskava temelji na metodi študije primera, ki vključuje intervjuje s ključnimi akterji in longitudinalno spremljanje napredka in spremembe.

Vzorec

V raziskavo smo vključili štiri akterje in sicer uporabnika¹ osebne asistence, ki je OMDR, njegovega zakonitega zastopnika, osebnega asistenta ter mentorja v VDC. Vsi zunanji vključeni v raziskavo, so del družine že od samega začetka vključitve v različne oblike pomoči in so imeli prvi stik z družino in uporabnikom. Poleg tega raziskava temelji na dolgoletnem spremljanju družine, saj z njimi, kot izvajalci osebne asistence, sodelujemo že daljše obdobje. To nam omogoča raziskovanje vplivov osebne asistence skozi daljše obdobje in omogoča analizo sprememb v družinskih odnosih, samostojnosti uporabnika ter njegovega socialnega vključevanja.

Raziskovalni inštrument

Za zbiranje podatkov smo uporabili več raziskovanih inštrumentov:

- **Polstrukturirani intervjuji**, ki so omogočili poglobljen vpogled v izkušnje sodelujočih in vpliv osebne asistence na inkluzijo, samostojnost in družinsko dinamiko.
- **Longitudinalna** metoda (dolgoročno spremljanje), kjer smo družino spremljali pet let, vključno z analizo preteklih poročil, opazovanj in beležk, kar je omogočilo primerjavo sprememb skozi čas in bolj celovit vpogled v trajnostne učinke osebne asistence.

Potek raziskave

1. Začetna faza (5 letno spremljanje in opazovanje)

V začetnem obdobju raziskave smo se osredotočili na dolgoletno spremljanje družine, vključno z opazovanjem uporabnika, njegove interakcije z družinskimi člani, osebnim asistentom in drugimi institucijami.

¹ Izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni nevtrarno in vključujejo vse spole.

2. Druga faza (Po petih letih - izvedba intervjujev)

Po večletnem opazovanju in spremljanju smo izvedli polstrukturirane intervjuje z uporabnikom, zakonitim zastopnikom, osebnim asistentom in mentorjem v VDC. Intervjuji so raziskovali subjektivne izkušnje in vplive osebne asistence na uporabnika, ter spremembe v družinskih odnosih in institucionalnem sodelovanju.

3. Zaključna analiza in primerjava podatkov

Po intervjujih smo izvedli analizo vseh zbranih podatkov (opazovanja in intervjuji), da smo pridobili celovito sliko razvoja osebne asistence in njenega vpliva na življenje uporabnika, družinsko dinamiko in sodelovanje z institucijami.

4. Obdelava in analiza podatkov

Zbrani podatki so bili obdelani s tematsko analizo, pri čemer smo prepoznali ključne teme, vzorce in spremembe, ter jih primerjali s spremembami ugotovljenimi v opazovanju skozi čas.

Raziskovalno vprašanje

Naše glavno raziskovalno vprašanje je **»Kako osebna asistenca vpliva na kakovost življenja uporabnikov – oseb z motnjo v duševnem razvoju, njihove družine in širšo družbo?«**.

V naši raziskavi smo se oprli ključna področja in kazalnike kakovosti življenja pri zadovoljevanju potreb oseb s posebnimi potrebami, kot jih opredeljujejo Schalock in sodelavci (2002), pri čemer smo nekatera področja raziskali podrobneje.

Dobro emocionalno počutje vključuje samozaupanje, čustveno stabilnost, občutek osamljenosti, poznavanje lastnih zmožnosti in obvladovanje stresa. Nanaša se na posameznikovo doživetje samega sebe, zadovoljstvo v medosebnih odnosih ter ravnesje med osebnimi željami in dosežki. To področje smo podrobneje analizirali v intervjujih in ga povezali s področjem *dobrega fizičnega počutja*, ki zajema zdravstveno stanje, prehranske navade, mobilnost, vsakodnevno aktivnost in skrb za telesno kondicijo. *Medosebni odnosi* vključujejo širjenje socialne mreže, izboljšanje odnosov z bližnjimi, učinkovitejšo komunikacijo ter večje zadovoljstvo z družinskimi odnosi in sodelovanje v skupnosti. To smo povezali z *vključevanjem v okolje*, ki ga avtorji opredeljujejo kot nadzor nad življenjskim okoljem in dostop do virov, ki posamezniku omogočajo večjo samostojnost. *Materialna blaginja* se osredotoča na ekonomsko stabilnost družine, upravljanje finančnih sredstev in zagotavljanje varnega bivalnega okolja. Kazalnik *samoodločanja* zajema sposobnost reševanja težav, postavljanje ciljev, razumevanje posledic dejanj ter premagovanje izzivov, mi pa smo ga povezali s področjem *pravic*, ki vključuje poznavanje in uveljavljanje lastnih pravic ter priložnosti za aktivno participacijo v družbi. Avtorji izpostavijo še *osebnostni razvoj*, ki se v naši raziskavi odraža skozi vse kazalnike in pomembno vpliva na posameznikovo kakovost življenja (Schalock idr., 2002).

2. VKLJUČEVANJE V OKOLJE

Da bi razumeli pomen socialnega vključevanja, moramo poznati tudi koncept stigme, ki ga različni avtorji opredeljujejo različno. Knežević Kočevar (2021) jo opisuje kot negativno razmišljanje posameznika o sebi ali drugih zaradi družbeno nezaželenih lastnosti.

Socialna vključenost po Cobigo idr. (2012) vključuje širjenje socialne mreže, izboljšanje odnosov in aktivno sodelovanje v družbi. Pri tem igra pomembno vlogo emocionalno počutje, saj zmanjšuje občutek osamljenosti in krepi samozavest. Slovenija se v skladu z Zakonom o socialnem varstvu (1992 in dop.) zavezuje k razvoju ukrepov, ki osebam z motnjami v duševnem razvoju omogočajo enakopravno življenje ter dostop do materialne blaginje, zdravstvenih storitev in pravic. Kobal Grum idr. (2009), ter Žgur (2016) poudarjajo, da je uspešnost socialnega vključevanja OMDR močno odvisna od vzgojno izobraževalnih sistemov. Ključno je zagotoviti uspešno inkluzijo z enakovrednim sodelovanjem, ki spodbuja razvoj socialnih veščin, povečuje emocionalno inteligenco in ter krepi samopodobo, samospoštovanje. Prav tako je nujno sodelovanje različnih ustanov, kot so vzgojno izobraževalni zavodi, potencialni delodajalci, gospodarske in obrtne dejavnost ter VDCji. Le celosten pristop, ki povezuje formalno izobraževanje z različnimi organizacijami, lahko zagotovi njihovo vključenost, samostojnost ter uspešno integracijo v družbo. Ključno je, da OMDR postopoma prevzemajo aktivno vlogo pri različnih dejavnostih, kar so izpostavili tudi intervjuvanci in strokovni delavci znotraj organizacij za osebno asistenco.

Naša raziskava je pokazala, kakšne spremembe prinaša sodelovanje socialnih ustanov. Z osebno asistenco in vključitvijo v VDC se je uporabnik aktivno vključil v lokalno društvo, ter sodeloval v raznolikih dejavnostih v sklopu vseživljenjskega učenja. Ti programi spodbujajo samostojnost in vključevanje v aktivnosti, ki krepijo socialne in funkcionalne veščine, kar sovпада s kazalniki kakovosti življenja pri zadovoljevanju potreb OMDR (Schalock idr., 2002).

Vključenost v skupnost pomeni dostop do različnih družbenih storitev, javnih prostorov in zdravstvene oskrbe... (Abbott in McConkey 2006, v Hall 2010). Intervjuvanci so poudarili, da ima uporabnik s pomočjo osebne asistENCE večji stik z lokalno skupnostjo in večjo dostopnost do javnih prostorov. Asistent ga spremlja v trgovino, kjer kupita oblačila, hrano in ostale stvari, ki jih izrazi uporabnik. Obiski groba staršev, ki jih omogoča asistent, imajo za uporabnika pomembno čustveno vrednost, saj mu omogočajo ohranjanje spomina, izražanje žalovanja in občutek povezanosti z bližnjimi. To prispeva k njegovemu čustvenemu blagostanju in identiteti. Poleg tega ga vsakodnevno vozi v VDC, kar prav tako del socialne vključenosti (McConkey, Walsh-Gallagher in Sinclair, 2005, v Hall, 2010). Neprestano komuniciranje, dogovarjanje in skupni cilj različnih socialnih ustanov – t.j. samostojnost uporabnika, so pripomogli k dvigu življenjskega standarda celotne družine. Intervjuvanci izpostavijo, da je vključitev v VDC in v osebno asistenco prinesla številne nove izkušnje tako uporabniku kot družini. Postal je del širšega socialnega okolja zunaj družinskega kroga, enako velja tudi za zakonitega zastopnika. Vsako leto se skupaj udeležita letovanja v okviru lokalnega društva ter aktivno sodelujeta pri dejavnostih izvajalca osebne asistENCE. Te izkušnje so pomembno

prispevale k večji socialni vključenosti, inkluziji obeh ter celostnemu izboljšanju kakovosti življenja družine. Prav tako se je uporabnik prvič soočil z učenjem pravil ter upoštevanjem navodil v neodvisnem okolju, zunaj družine. Tako je postopoma razvijal veščine delovanja zunaj svojega varnega, poznanega okolja, kar je prispevalo k socialni integraciji in večji samostojnosti, neodvisnosti in k dvigu samozavesti.

3. MEDOSEBNI ODNOSI

Kot omenjajo Cobigo idr. (2012), socialna vključenost pomeni tudi vzdrževanje odnosov z družino in občutek pripadnosti le tej. Socialno varstvo v Sloveniji zajema širok spekter storitev za preprečevanje in reševanje stisk posameznikov in družin. Prav zaradi tega je pri nudenju pomoči OMDR potrebno gledati širše in nuditi pomoč ter podporo celotni družini.

Družbene, socialno stigmo izhaja iz sistemske diskriminacije, ki lahko vodi v popolno izključitev posameznika iz družbe (Kuhar 2009), ter v omejevanje odnosov in odmik od soljudi (Ule 1999). Družina, vključena v raziskavo, je bila močno socialno izključena. Razlogov za to nismo raziskovali. Uporabnik ni bil vključen v vzgojno izobraževalni sistem, družina pa ni izkazovala interesa za vključitev v druge socialne storitve. Šele po smrti enega izmed bratov in ob odsotnosti staršev se je zakoniti zastopnik odločil za sodelovanje s Centrom za socialno delo, kar je vodilo v vključitev uporabnika v VDC in osebno asistenco. Po besedah zakonitega zastopnika je tudi brat večino svojega življenja preživel doma s starši, enako kot uporabnik. Pred vključitvijo v VDC in osebno asistenco nista imela razvite socialne mreže, prijateljskih vezi ali stikov z bližnjimi sosedi, kar ji je dodatno potisnilo na obrobje družbe ter izrazito vplivalo na njuno kakovost življenja. Po bratovi smrti je zakoniti zastopnik prvič pristal na sodelovanje s Centrom za socialno delo, kar je vodilo v vključitev uporabnika v VDC in osebno asistenco.

Poleg izboljšanih življenjskih pogojev je vključitev v VDC in osebno asistenco bistveno razbremenila tudi zakonitega zastopnika. Kot poudarja, mu popoldanski čas, ko je uporabnik v varnem okolju VDC-ja, omogoča brezskrbno opravljanje opravil, povezanih s hišo in okolico. Ključno vlogo pri popoldanski oskrbi uporabnika pa ima osebna asistenca, ki zagotavlja potrebno podporo. Zakoniti zastopnik izpostavlja, da je od vključitve v različne oblike pomoči bolj pomirjen in občutno manj obremenjen.

4. DOBRO EMOCIONALNO in FIZIČNO POČUTJE

Odrasle osebe z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo različno stopnjo vodenja, pomoči in podpore. Ključno je najti ravnovesje – prekomerna pomoč lahko vodi v pretirano odvisnost ali pasivnost, pomanjkanje podpore pa lahko oteži razvoj samostojnosti. Vrsta in stopnja podpore se pogosto ocenjujeta glede na zadovoljstvo posameznika (Rosič idr., 2002 v Lipovšek Polc, b.d.). Optimalna podpora zagotavlja toliko pomoči, kot je potrebno, in tako malo, kot je možno.

Na podlagi opazovanj in intervjujev smo pri uporabniku zaznali občutno izboljšanje čustvenega in psihološkega stanja. Njegova sposobnost izražanja zadovoljstva in

nezadovoljstva je postala jasnejša in pogostejša, hkrati pa je pridobil večjo samostojnost pri izražanju lastnih želja ter opazno napredoval na področju verbalne komunikacije. Intervjuvanci poudarjajo, da je bilo oblikovanje nove strukture življenja in vedenjskih vzorcev sprva zahtevno, vendar uporabnik danes aktivno sodeluje v vsakodnevnih dejavnostih in izkazuje visoko stopnjo zadovoljstva. Pri tem ima ključno vlogo tudi osebna asistenca, ki spodbuja njegovo aktivno udeležbo v različnih oblikah gibanja, vključno s sprehodi in športnimi dejavnostmi, ki se jih redno udeležuje tudi v okviru VDC-ja.

Če obravnavamo fizično počutje kot kazalnik kakovosti življenja, je treba izpostaviti tudi prehranske navade, ki so se s pomočjo osebne asistencije in VDC-ja občutno izboljšale. Asistenti skrbijo za redno in uravnoteženo prehrano uporabnika, kar pomembno prispeva k njegovemu splošnemu zdravju in dobremu počutju. Poleg tega so osebni asistenti prevzeli del odgovornosti za organizacijo in izvedbo prevozov do zdravstvenih storitev, s čimer zagotavljajo redne zdravstvene preglede ter izboljšujejo dostopnost ustrezne oskrbe, kar pozitivno vpliva na njegovo celostno kakovost življenja.

5. MATERIALNA BLAGINJA

Z materialno blaginjo merimo življenjski standard prebivalcev, ki ga zajemamo po dejavnikih, razporejenih v podpodročja: dohodki prebivalstva, premoženje prebivalstva in ekonomska varnost, revščina in socialna izključenost, potrošnja, delo in zaposlitev ter stanovanja (Republika Slovenija, b.d.).

Raziskava je pokazala, da se je z vključitvijo v VDC njuno življenje na več področjih bistveno izboljšalo. VDC je najprej uredil bivalne razmere, saj sta živela v dotrajani hiši brez ustreznega ogrevanja in tople vode. Bivalne razmere so bile z vidika higiene in splošnih življenjskih pogojev neprimerne, kar je oteževalo tudi izvajanje osebne asistencije. Težav s premoženjem nismo zaznali, ključna je bila organizacija in fizična pomoč.

Kmalu smo se v proces vključili tudi izvajalci osebne asistencije. V sodelovanju z zaposlenimi v VDC-ju sta se uporabnik in njegov zakoniti zastopnik preselila v prenovljeno hišo, s primernimi pogoji. S pomočjo osebne asistencije in opolnomočenja družine, se zdaj ti pogoji vzdržujejo, kar zagotavlja materialno blaginjo, kot kazalnik kakovosti življenja.

6. SAMOODLOČANJE in PRAVICE

V Sloveniji imamo izredno dobro celostno zgodnjo obravnavo otrok z mdrr, kar je ključno za uspešen razvoj otrok (Lipovšek Poln, b.d.). Organiziran je v okviru centrov za zgodnjo obravnavo, hkrati je velik doprinos vključitev otrok s posebnimi potrebami v ustrezne programe v predšolskem obdobju. Imamo kvalitetne javne šole, ki otrokom in mladostnikom z mdrr omogočajo individualni pristop in prilagojen program vzgoje in izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje poteka v sklopu šol s prilagojenim programom ali v centrih za usposabljanje, delo in varstvo. V sklopu inkluzivnega izobraževanja so otroci lahko vključeni tudi v redne programe osnovnih šol. Po 18. letu starosti, mladostniki z mdrr pridobijo status invalidne osebe

in so jim zagotovljene različne oblike družbene skrbi in pomoči, kot so VDC, posebni socialnovarstveni zavodi, centri za usposabljanje, delo in varstvo, socialno vključevanja invalidov, oskrbovalec družinskega člana, od leta 2019 pa tudi osebna asistenca.

Prav tovrstna celostna obravnava otrok MDR in različne oblike družbene pomoči in skrbi, osebam z OMDR omogočajo visok nivo samostojnosti in neodvisnosti, seveda upoštevajoč njihove zmožnosti. Izrednega pomena je, da različni ponudniki družbene pomoči in skrbi sodelujejo, saj je njihov osnovni cilj pomoč, skrb in nudenje podpore OMDR. Prav to so izpostavili vsi intervjuvanci v naši raziskavi. Največji prispevek k samoodločanju in neodvisnosti uporabnika je predstavljala vključitev v VDC, ki ji je kmalu sledila podpora osebnega asistenta. Intervjuvanci izpostavljajo največji napredek na področju skrbi zase, kjer je uporabnik postal bistveno samostojnejši. Čeprav še vedno potrebuje nadzor, je sposoben premagati več izzivov in opraviti več nalog samostojno – sam se obleče, uredi in sodeluje pri preprostih gospodinjskih opravilih, kot so pometanje, sesanje, pospravljanje po obrokih in skrb za osebne predmete.

7. ZAKLJUČEK

Naša raziskava je pokazala, da ima vključitev oseb z motnjami v duševnem razvoju v različne oblike podpore izjemno pozitiven vpliv na njihovo kakovost življenja ter dobrobit njihovih družinskih članov. Ključni dejavniki, ki prispevajo k izboljšanju, so predvsem sodelovanje med institucijami, zagotavljanje materialne in socialne varnosti, razvoj socialnih veščin ter krepitev samostojnosti uporabnikov.

Eden najpomembnejših rezultatov raziskave je bila potrditev, da ima socialno vključevanje OMDR večplastne koristi. Poleg zmanjšanja občutka osamljenosti in izboljšanja čustvenega blagostanja, socialna vključenost omogoča širjenje socialne mreže, izboljšanje odnosov z družino in lažje sodelovanje v skupnosti. Sodelovanje različnih institucij, kot so VDC, osebna asistenca ter nevladne organizacije, se je izkazalo kot ključno pri vzpostavljanju podpornega okolja, ki posamezniku omogoča večjo stopnjo samostojnosti in bolj kakovostno življenje.

Rezultati raziskave so tudi pokazali, da so prav programi osebne asistence in vključitev v VDC pomembno vplivali na povečanje funkcionalne samostojnosti uporabnikov. Uporabnik je sčasoma postal bolj neodvisen pri vsakodnevni opravi, izboljšal svoje komunikacijske spretnosti ter razvil večjo samozavest. Posebej pomemben vidik je bil vpliv na njihovo čustveno stabilnost, saj je raziskava potrdila, da uporabniki, ki so vključeni v podporne programe, doživljajo manj osamljenosti in več občutka vrednosti ter sprejetosti.

Prav tako smo ugotovili, da sistemska podpora OMDR pozitivno vpliva na njihove družinske člane. Vključenost v socialne storitve je razbremenila zakonitega zastopnika, izboljšala njihove življenjske pogoje ter jim omogočila večjo osebno svobodo in vključenost v skupnost. Povečana socialna mreža ter podpora strokovnih delavcev sta prispevali k dvigu kakovosti življenja celotne družine in izboljšanju duševnega zdravja družinskih članov.

Dokazali smo, kaj pomeni celosten in povezan sistem podpore. Temeljiti mora na sodelovanju različnih institucij. Na podlagi teh ugotovitev priporočamo nadaljnjo krepitev interdisciplinarnega sodelovanja ter širitev podpornih storitev, ki bodo omogočile OMDR še bolj avtonomno in kakovostno življenje v družbi.

8. VIRI in LITERATURA

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., Martin, L. (2012). *Shifting our Conceptualization of Social Inclusion. Stigma Research and Action*, 75–84, pridobljeno na: https://www.researchgate.net/publication/230634437_Shifting_our_conceptualization_of_social_inclusion

Hall, E. (2010). *Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities*. V *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1), 48 – 57.

Kneževič Kočvar, D. (2021). *SKUPAJ ZMOREMO. Pripomočki za odkrit pogovor o stigmi in diskriminaciji v duševnem zdravju*. Ljubljana: ZRC SAZU, Družbenomedicinski inštitut.

Kobal Grum, D., Kobal, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S., in Nagode, M. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kuhar, R. (2009). *Na križišču diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Lipovšek Polc, b. d. *Osebe z motnjo v duševnem razvoju*. Pridobljeno 2. 4. 2025 na: https://www.zveza-sozitie.si/media/uploads/files/2_poglavje.pdf

Republika Slovenije, b. d. *Kazalniki blaginje v Sloveniji: Materialna blaginja*. Pridobljeno 2. 4. 2025 na: <http://www.kazalniki-blaginje.gov.si/matblag.html>

Schallock, R. L., Brown, I., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., Ketih, K. D. in Parmenter, T. (2002). *Conceptualisation, Measurment and application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International panel of Experts*. *Mental Retardation* 6(40), 457-470.

Ule Nastran, M. (1999). *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Zakon o socialnem varstvu, 1992 in dop., Zakon o socialnem varstvu. (1992 in dop.). Uradni list Republike Slovenije, štev. št. 41/07 – uradno prečiščeno besedilo, 61/10, 62/10 – ZUPJS, 57/12, 39/16, 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17, 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/19, 189/20 – ZFRO, 196/21 – ZDOsk, 82/23 in 84/23 – ZDOsk-1.

Žgur, E. (2016). *Inovativna učna okolja: priložnost in možnost za zaposlovanje (tudi) oseb s posebnimi potrebami*. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Let. 14. št. 34, 5–19.

Vloga svetovalnega delavca pri odklanjanju šole

The role of the counsellor in school refusal

Kristina Kovačič, univ. dipl. pedagoginja

Osnovna šola Helene Puhar Kranj
Slovenija

kristina.benedicic@gmail.com

Povzetek

Prispevek obravnava problematiko odklanjanja šole kot kompleksnega pojava, ki vključuje učenca, njegove starše in šolo. Predstavljena je vloga svetovalnega delavca pri prepoznavanju in obravnavi razlogov za odklanjanje šole, s poudarkom na timskem sodelovanju vseh deležnikov. Skozi študijo primera, učenca 6. razreda, ki je vključen v prilagojen program nižjega izobrazbenega standarda, je ponazorjena funkcionalna ocena odklanjanja šole in predlagane so intervencije, ki temeljijo na tehnikah kognitivno-vedenjske terapije. Zaključki poudarjajo pomen celostnega in usklajenega pristopa za zmanjšanje učenčeve stiske in njegovo uspešnejše vključevanje v šolsko okolje.

Ključne besede:

Odklanjanje šole, vloga svetovalnega delavca, timsko sodelovanje, veščine in tehnike kognitivno-vedenjske terapije v šolskem okolju

Abstract

This article addresses the complex problem of school refusal, involving the student, their parents, and the school. It highlights the crucial role of the school counselor in identifying and addressing the underlying reasons for school refusal, emphasizing the importance of teamwork among all stakeholders. A case study illustrates the process of functional assessment of school refusal, followed by proposed interventions based on cognitive-behavioral therapy techniques. The conclusions underscore the significance of a comprehensive and coordinated approach to reduce student distress and foster successful reintegration into the school environment.

Keywords:

School refusal, role of a counselor, teamwork, skills and techniques of cognitive-behavioral therapy in the school environment

1. UVOD

Odklanjanje šole je razmeroma pogost pojav. Po raziskavah naj bi se z njim srečalo približno od 1 do 5 % otrok in mladostnikov. Odklanjanje šole postane problematično, ko otrok oziroma mladostnik izostane od pouka vsaj 25 % celotnega šolskega časa v zadnjih dveh tednih, ali ko zaznamo intenzivne težave z obiskovanjem pouka zaradi odklanjanja šole v zadnjih dveh tednih, ki močno vplivajo na družinsko dinamiko in dnevno rutino, in/ali ko zaradi odklanjanja šole otrok oziroma mladostnik izostane najmanj 10 šolskih dni znotraj 15 tednov (Babič idr. 2019).

V zadnjih letih se opaža porast odklanjanja šole, zlasti zaradi povečane anksioznosti in depresije pri mladih. Tudi pandemija COVID-19 je poslabšala stanje, saj so se mnogi otroci po dolgotrajnem šolanju na daljavo težje vrnili v šolski ritem. V nekaterih državah opazajo tudi porast "šolske fobije", kjer se strah pred šolo stopnjuje v resno psihološko težavo.

Odklanjanje šole se najpogosteje pojavlja med otroki med 5. in 7. letom (začetek šolanja) ter med 11. in 14. letom (prehod v srednjo šolo). Pojavnost je lahko večja v šolah s strogim ocenjevanjem, visoko stopnjo tekmovalnosti ali slabimi socialnimi odnosi. Otroci s posebnimi potrebami, anksioznostjo ali drugimi duševnimi motnjami so bolj ogroženi (Babič idr. 2019).

Odklanjanje šole pogosto ni le prehodna težava, ampak je pogosto signal neke globlje stiske, ki zahteva celosten pristop vseh, ki so vpeti v delo z otrokom in mladostnikom. V nadaljevanju bom odklanjanje šole predstavila na primeru učenca iz 6. razreda.

2. POJAVNOST ODKLANJANJA ŠOLE

Odklanjanje šole pomeni, da učenec iz različnih razlogov zavrača obiskovanje pouka ali pa se šoli izogiba na različne načine. To se kaže tako, da učenec pogosto izostaja iz šole brez upravičenega razloga, toži o bolečinah, kot so na primer glavobol, bolečine v trebuhu, slabo počutje, ki pa nimajo jasne ali potrjene medicinske predispozicije. Učenec lahko navaja razloge za odhod domov po kratkem času v šoli (najpogosteje po malici), izogiba se ocenjevanju, lahko ima strah ali tesnobo ob misli na šolo, ostaja doma s podporo staršev ali pa brez nje.

Pomembno je razlikovati med odklanjanjem šole in "špricanjem" (zanemarjanjem šole zaradi upora ali pomanjkanja motivacije), saj učenci, ki odklanjajo šolo, pogosto želijo obiskovati šolo, vendar jim to povzroča močno stisko.

Odklanjanje šole predstavlja vedenje in ne klinične diagnoze. Nanaša se na zavračanje obiskovanja šole ali na težave, da otrok ali mladostnik ostane pri pouku cel dan. Odklanjanje šole je opazno pri otrocih in mladostnikih v starosti od 5 do 17 let, ki zavračajo obiskovanje šole ali pa v šoli težko zdržijo celoten pouk. Pri otroku ali mladostniku lahko opazimo, da v šolo sploh ne pride, v šolo pride, vendar jo med poukom predčasno zapusti, gre v šolo, vendar ima ob odhodu v šolo vedenjske težave (izbruhe jeze, joka, trme ...), ali pa je zanj obiskovanje

šole povezano z neobičajnim stresom ter prosi starše ali sorojence, naj ga nikar ne silijo v šolo (Babič idr. 2018).

2.1 RAZLOGI ZA ODKLANJANJE ŠOLE

Razlogi za odklanjanje šole so različni in se pogosto prepletajo. Otrok in mladostnik lahko odklanja šolo, ker se:

1. **izogiba dražljajem ali situacijam v šoli, ki izzovejo negativne občutke**, npr. v jedilnici, telovadnici, hodniku, ali pa se izogiba sošolcem, učiteljem;
2. **izogiba neprijetnim situacijam**, ker ima občutek, da ga drugi ocenjujejo ali vrednotijo, na primer preizkusi znanja, govorne vaje, športna tekmovanja, ustno ocenjevanje pred drugimi;
3. **pridobiva pozornost staršev ali pomembnih drugih**;
4. **pridobiva otipljive ojačevalce**, kot so na primer prijetnejša doživetja zunaj šole v času pouka (Seršen Fras idr. 2018).

Prva dva razloga sta si podobna v tem, da se otrok ali mladostnik želi izogniti nečemu negativnemu v šoli, na primer neprijetnim prostorom, ljudem ali ocenjevanju s strani drugih. Pri tretjem in četrtem razlogu otrok pridobi nekaj pozitivnega zase zunaj šole; na primer, mlajši otrok pridobi dodatno pozornost staršev, mladostniki pa bodo morda raje doma sami in igrali igre na računalniku ali "postopali" po mestu. Pomembno je vedeti, da pogosto razloge med seboj težko razložimo, pogosto pa se tudi prepletajo in prehajajo iz enega v drugega (Seršen Fras idr. 2018).

Razlogi za to, da otrok izkazuje vedenja, povezana z odklanjanjem šole, so vedno individualni, specifični za posameznika, a imajo ponavadi skupne imenovalce, povezane s funkcijo odklanjanja šole. Najpomembneje je, da otrok ne ostane sam v svoji stiski in da se pravočasno poišče ustrezna podpora.

3. VLOGA SVETOVALNEGA DELAVCA PRI ODKLANJANJU ŠOLE

Vizija svetovalne službe je celostno, razvojno-analitično, vzgojno-preventivno in svetovalno usmerjeno delovanje, pri čemer svetovalni delavec pozna in reflektira svojo vlogo v timu, vzgojno-izobraževalnem zavodu ter širše v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Svetovalni delavec se vključuje v izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela in razvoja vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote in je tako eden od pomembnih soustvarjalcev standardov profesionalnega in etičnega delovanja. Posebno pozornost namenja spodbujanju, vzpostavljanju in vzdrževanju kakovostnega sodelovanja ter svetovalnega odnosa z ostalimi udeleženci ter zunanjimi ustanovami in strokovnjaki. V sodelovalnem ali svetovalnem odnosu je ključna odprta komunikacija, v kateri vsi udeleženci delijo svoja pričakovanja, znanja in izkušnje. Ob izražanju različnih prepričanj in pogledov na določene situacije svetovalni delavec

ohranja spoštovanje, skuša razumeti življenjski svet sogovornika in k temu spodbuja tudi druge udeležence (Rupar idr. 2024).

Svetovalni delavec ima pri reševanju težav z odklanjanjem šole podporno vlogo, saj lahko z ustreznim strokovnim znanjem in odnosom (npr. uporaba strategij za krepitev čustvenega opismenjevanja, razvijanje socialnih veščin, empatija) pomaga učencu pri postopnem ponovnem vzpostavljanju pozitivnega odnosa do šole. Njegova naloga je zagotoviti, da učenec dobi ustrezno čustveno in psihološko podporo ter da se težave z obiskovanjem šole obravnavajo celostno. Svetovalni delavec ima ključno vlogo pri prepoznavanju vzrokov za odklanjanje šole, nudenju podpore otroku in iskanju rešitev v sodelovanju z drugimi deležniki.

Pri vsakem otroku, v vsaki družini in šoli ter tudi v okolju obstajajo dejavniki, ki pomembno vplivajo na razvoj težav z odklanjanjem šole. Svetovalni delavec prepozna **varovalne dejavnike**, ki zmanjšujejo možnost razvoja odklanjanja šole, nasprotno pa **dejavniki tveganja** povečujejo možnost, da bo mladostnik začel odklanjati šolo. Prepoznavanje dejavnikov tveganja je pomembno predvsem zato, ker se tudi pri pomoči mladostniku, ki odklanja šolo, osredotočamo na to, da razvijamo in krepimo varovalne dejavnike ter hkrati poskušamo zmanjšati vpliv dejavnikov tveganja (Seršen Fras idr. 2018).

Prepoznavanje težav

- **Opazovanje in spremljanje vedenja:** Svetovalni delavec natančno spremlja otrokovo vedenje, šolski uspeh, interakcije z vrstniki in učitelji ter pogosto odsotnost. To vključuje pogovore z učitelji in drugimi strokovnjaki, da bi ugotovili, ali so vzroki za odklanjanje šole povezani z osebnostnimi, socialnimi ali čustvenimi težavami.
- **Ugotavljanje vzrokov:** Svetovalni delavec analizira šolske, medvrstniške in socialne dejavnike, ki lahko vplivajo na otrokovo odklanjanje šole.

Pomoč učencu

- **Individualna obravnava:** Svetovalni delavec nudi učencu individualno svetovanje in ga spodbuja k odprtemu izražanju svojih občutkov in skrbi. Pogovori s svetovalnim delavcem pomagajo učencu razumeti svoje čustvene reakcije, razviti ustrezne strategije za obvladovanje stresa in tesnobe ter pridobiti večje zaupanje v šolski proces. Svetovalni delavec lahko nudi učencu podporo pri učenju (strategije učenja, postavljanje realnih ciljev, razvijanje pozitivnega odnosa do učenja).
- **Razvijanje socialnih veščin in strategij:** Če je vzrok za odklanjanje šole povezan z nasiljem ali socialno izključenostjo, svetovalni delavec pomaga učencu razviti veščine za spopadanje s konfliktnimi situacijami in izboljša njegove socialne veščine.
- **Obvladovanje anksioznosti in stresa:** Svetovalni delavec lahko učenca usmeri v tehnike za obvladovanje anksioznosti, kot so dihalne vaje, tehnike sproščanja ali kognitivno-vedenjske strategije, ki pomagajo pri zmanjševanju stresa in strahu pred šolo oziroma ocenjevanjem.

- **Okrepitev samospoštovanja:** Svetovalni delavec spodbuja učenca, da razvije pozitiven pogled nase in svoje sposobnosti. Pomaga mu pri iskanju aktivnosti, ki so v skladu z njegovimi močnimi področji, in ga spodbuja, da prepozna in razvija svoje interese.
- **Pohvale in pozitivne povratne informacije:** Svetovalni delavec pomaga učencu razumeti pomembnost prizadevanj in vztrajnosti ter mu nudi pohvale za vsak doseženi napredek.

Pomoč pri postopnem vračanju v šolski proces

- **Postopno vključevanje:** Svetovalni delavec sodeluje pri postopnem vračanju učenca v šolo, če je odklanjanje šole izrazito. To vključuje ustvarjanje individualiziranega načrta vračanja, ki lahko vključuje krajši čas v šoli, postopno povečanje prisotnosti, podporo učiteljev in sošolcev, zagotavljanje stabilne podpore za otroka, oblikovanje urnika za jutranjo rutino v sodelovanju s starši.
- **Vpeljava vedenjske tehnike:** žetoniranje z namenom podkrepitve želenih vedenj.

Sodelovanje z družino

- **Obveščanje in vključevanje staršev:** Svetovalni delavec sodeluje s starši, pomaga jim razumeti vzroke za odklanjanje šole in jih spodbuja k iskanju rešitev v sodelovanju s šolo. Pomembno je, da starši podprejo svojega otroka pri spopadanju s težavami in mu pomagajo razviti pozitiven odnos do šole.
- **Psihoedukacija:** Svetovalni delavec staršem svetuje, kako ravnati z otrokom, ki odklanja šolo, kako vzpostaviti zdrave meje in spodbujati otrokovo motivacijo za šolski proces. Prav tako jih lahko usmeri k iskanju dodatne pomoči, če gre za težave, ki presegajo njihovo sposobnost obvladovanja (npr. duševne težave, družinski konflikti).

Timsko sodelovanje

- **Sodelovanje z učitelji:** Svetovalni delavec tesno sodeluje z učitelji z namenom spremljanja učenčevega delovanja. Na podlagi teh informacij lahko prilagodijo pristop in poiščejo rešitve za izboljšanje učenčevega odnosa do šole.
- **Povezovanje z zunanjimi institucijami:** Če se izkaže, da so težave z obiskovanjem šole povezane z duševnim zdravjem (npr. anksioznost, depresija), svetovalni delavec lahko predlaga napotitev v zunanje obravnave.

4. OPIS PRIMERA

Osnovni podatki:

Trinajstletni učenec v šolskem letu 2024/25 ponovno obiskuje 6. razred osnovne šole prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. V odločbi o usmeritvi je učenec opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Učenec prihaja iz petčlanske družine.

Težave z odklanjanjem šole so se začele v lanskem šolskem letu. V začetku 2. ocenjevalnega obdobja je njegova odsotnost od pouka 200 ur.

Opis težav:

Učenec je pri šolskem delu izredno počasen, potrebuje pomoč, več razlage in konkretnih materialov. Za pomoč ne prosi, ampak čaka oziroma gleda k sošolcem, tudi rešitve s table le s težavo prepíše v zvezek ali na list. Ob izdatnih spodbudah učitelja le s težavo opravi del zaposlitev. Učenec ima težave pri matematiki, slovenščini, naravoslovju in družboslovju. Pri naravoslovju in družboslovju s težavo doseže minimalne standarde znanja, saj slabo razume snov, novih besed si ne zapomni oziroma se jih ne nauči. Pri slovenščini ima težave deloma zaradi nekoliko slabšega razumevanja jezika, predvsem pa zaradi neopravljanja učnih obveznosti. Šolske potrebščine pogosto pozablja doma ali pa so neurejene. Učenec v šoli pogosto izgleda utrujen, ima podočnjake, je bled. Njegova drža je sklonjena, pogosto si podpira glavo, deluje zmedeno, kot da ni prisoten. Ob navodilih vzdihuje, zavija z očmi in izraža, da se mu ne da. Šolsko delo mu predstavlja velik napor, zelo hitro se utruji, leži na mizi, pravi, da ne more sodelovati pri učenju. Domačih nalog ne opravi, na preverjanja in ocenjevanja se ne pripravi. Doma mu pri učenju občasno pomaga mama. V šoli ima poleg pouka in dopolnilnega pouka tudi dodatno uro pomoči učitelja.

Pouka ne obiskuje redno. Doma in v šoli se izgovarja, da se slabo počuti, da ga boli trebuh ali glava, da je utrujen. S sošolci malo komunicira, njegove socialne veščine so šibke. Ob spodbudi pri dejavnostih sodeluje. Zelo ga motivira, če ve, da bo ob dobrem sodelovanju manj domače naloge. Takrat pohiti s šolskim delom in se tudi potrudi. Interesnih dejavnosti v šoli ne obiskuje.

5. FUNKCIONALNA OCENA ODKLANJANJA ŠOLE PRI OPISANEM PRIMERU UČENCA

Uporabila sem lestvico **SRAS-R** (School Refusal Assessment Scale – Revised), ki je psihološki pripomoček za ocenjevanje razlogov za odklanjanje šole pri otrocih in mladostnikih. Pomaga prepoznati glavne vzroke za izogibanje šoli in oblikovati hipotezo funkcionalne ocene odklanjanja šole. Lestvica je sestavljena iz 24 trditev, po 6 za vsako funkcijo. Ena verzija je za otroka oziroma mladostnika, druga za starša. S pomočjo lestvice izračunamo povprečno vrednost odgovora za posamezno funkcijo (Babič idr. 2019).

Poleg lestvice odklanjanja šole je bila uporabljena še **metoda neposrednega opazovanja vedenja v šoli in doma, dnevno spremljanje vedenja in prisotnosti oziroma odsotnosti ter intervju za ocenjevanje narave odklanjanja šole**. Slednjega sem uporabila zaradi različnih rezultatov med mamo in učencem. Menim, da učenec ali mama nista ustrezno razumela določenih postavk.

Pri učencu sem se na podlagi pridobljenih podatkov osredotočila na prvo funkcijo odklanjanja šole, to je izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke. Po pogovoru

učenec navaja, da ga je strah neuspeha, da bo učno neuspešen, boji se, ali bo izdelal razred, ker ga trenutno ponavlja. Vendar pa je pri dotičnem učencu izražena še vsaj ena funkcija, to je 4. (iskanje otipljivih ojačevalcev, prijetnejših doživetij izven šole). Pri tej funkciji je značilno to, da išče ugodje izven šole, to so npr. spanje, igranje igrice, druženje po mestu, kar pa na podlagi poznavanja učenca oziroma njegovih odgovorov tudi drži.

Iz odgovorov mame prihaja v ospredje tudi tretja funkcija (prizadevanje za pozornost pomembnih drugih). Pri učencu se ne pojavlja neprimerno vedenje, da bi bil poslan domov, prisotnega pa je veliko tarnanja o bolečini v glavi, trebuhu, slabem počutju in tudi izražene skrbi, kje se nahaja mama in kaj dela. Vedenje je podobno kot pri prvi funkciji, da se izogiba šoli zaradi stresa, neugodja, vendar pa je nagrada ob odhodu domov pozornost starša.

Odklanjanje šole pri učencu vpliva na njegovo funkcioniranje v socialnih interakcijah in medvrstniških odnosih. Prav tako se mu zaradi odklanjanja šole povečujejo težave na učnem področju. Posledično njegovo funkcioniranje vpliva tudi na odnose znotraj družine, saj mama že kaže vzgojno nemoč in pravi, da ne zmore. Oče je zaradi narave dela veliko odsoten od doma.

Funkcionalna analiza vedenja na podlagi vprašalnika, ki sta ga izpolnila učenec in njegova mama, je pokazala, da socialne in motivacijske težave niso glavni razlog za učenčevo odklanjanje šole, vendar **pomembno vplivajo na intenzivnost in trajanje težave**. Pomemben poudarek je na reševanju čustvenih težav (anksioznost, strah pred šolo) in postopnem vračanju v šolski ritem. Z doslednostjo in podporo staršev, šole in zunanjih strokovnjakov bo učenec lažje premagal ovire.

5.1 NAČRT POMOČI ZA UČENCA OB UPORABI VEŠČIN IN TEHNIK VEDENJSKO-KOGNITIVNE TERAPIJE

Razumevanje in prepoznavanje negativnih misli

Učenec pogosto razmišlja:

- "Pri ocenjevanju mi ne bo uspelo biti pozitiven, zato je bolje, da ostanem doma."
- "Vsi se mi bodo smejali, če naredim napako."

Cilj je, da se učenec nauči prepoznati negativne misli in jih s pomočjo svetovalne delavke preoblikuje v bolj spodbudne in realistične:

- "Lahko se naučim strategij, kako obvladati stres pred ocenjevanjem."
- "Tudi če naredim napako, to ni konec sveta – vsi se kdaj zmotijo."

Učenje strategij za obvladovanje tesnobe in stresa

- Dihalne vaje in tehnike sproščanja (npr. trebušno dihanje, progresivna mišična relaksacija) pomagajo pri obvladovanju fizičnih simptomov (bolečine v trebuhu, glavobol).

- Tehnike preusmerjanja pozornosti in "stop tehnika" (učenec se nauči osredotočiti na nekaj drugega, kadar se pojavi tesnoba).
- Vizualizacija uspeha (učenec si predstavlja, kako uspešno preživi dan v šoli).
- Postopno soočanje s strahovi (izdelava urnika, prilagoditve pri ocenjevanju).

Spodbujanje pozitivnih vedenj in vzpostavitev sistema nagrajevanja

- Pohvala, ko se učenec odpravi v šolo brez težav.
- Dodatne aktivnosti, ki jih ima rad (npr. igranje video iger, čas z mamo).
- Manj domače naloge.
- Postopno podaljševanje učenčeve prisotnosti v šoli.

Spodbujanje pozitivnih aktivnosti znotraj šole

- Svetovalni delavec in razrednik bosta učencu predlagala vključitev v šolske interesne dejavnosti, ki ustrezajo njegovim interesom (npr. obisk krožka ali športne aktivnosti), s čimer bo učenec začel povezovati šolo s pozitivnimi izkušnjami.
- Učitelji bodo pri pouku poudarjali uspešne izkušnje učenca in mu omogočili sodelovanje pri dejavnostih, kjer lahko izkaže svoje močne točke, kar bo krepilo njegovo samozavest in pozitivno povezovanje šole.

Sodelovanje s starši in učitelji

- Pomembno je, da starši ne popuščajo pri tem, da učenec ostane doma, če ni resnično bolan. Starše je potrebno spodbujati in opolnomočiti, da vzdržujejo jutranjo rutino.
- Starši in šola morajo vzpostaviti pravila, kdaj gre mladostnik lahko domov.
- Starši se naučijo, kako otroka nevede ne nagrajevati za ostajanje doma (npr. dodatna pozornost, manj šolskih obveznosti).
- Učitelji se seznaniijo z učenčevimi potrebami in lahko prilagodijo ocenjevanje, da zmanjšajo pritisk.

Napotitev učenca v zunanjo obravnavo na Center za duševno zdravje otrok in mladostnikov ter sodelovanje družine in šole s Centrom za socialno delo

Po vključitvi v zunanjo obravnavo je bilo ugotovljeno, da ima učenec težave s koncentracijo, kar dodatno slabša učni uspeh in večja željo po izogibanju šoli. Učenec je prejel medikamentozno terapijo.

Cilj je, da učenec postopoma razvije občutek varnosti in se začne uspešno soočati s šolo. Pomembno je, da spremembe uvajamo postopoma, z majhnimi koraki, v tesnem sodelovanju s starši.

6. ZAKLJUČEK

Odklanjanje šole lahko pri učencu povzroči ne le kratkoročne, temveč tudi dolgoročne posledice. Pravočasno prepoznavanje teh težav ter pravočasne in učinkovite intervencije so izjemno pomembne za zagotavljanje zdravega čustvenega, socialnega in splošnega razvoja posameznikov.

Svetovalni delavec ima pri reševanju težav z odklanjanjem šole **podporno vlogo**, saj lahko z ustreznim strokovnim znanjem in odnosom (npr. uporaba strategij za krepitev čustvenega opismenjevanja, razvijanje socialnih veščin, empatija) pomaga učencu pri postopnem ponovnem vzpostavljanju pozitivnega odnosa do šole.

S celovitim timskim pristopom, ki vključuje sodelovanje z učencem, starši, učitelji, svetovalnim delavcem in drugimi strokovnjaki, lahko šola pomaga učencu premagati težave ter ponovno najti motivacijo za obisk šole in izboljšati svoje duševno ter čustveno počutje. V predstavljenem primeru smo na naši šoli sledili opisanemu načrtu pomoči od meseca aprila do junija in učenec je uspešno zaključil 6. razred.

Pomembno je, da šola pravočasno prepozna težave in zagotovi ustrezno podporo za vse vpletene.

7. VIRI IN LITERATURA

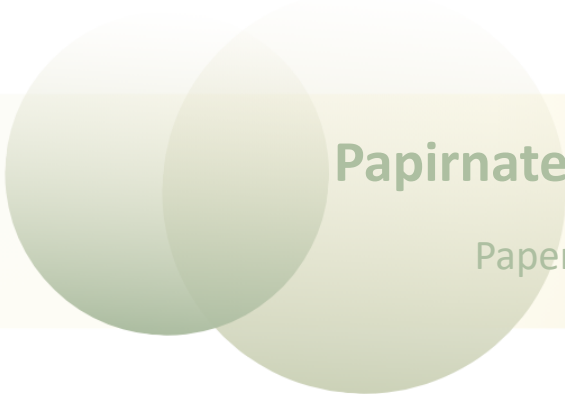
Babič, M., Briški, N., Hudoklin, M., Janjušević, P., Kralj, D., Petric, M., Seršen Fras, A., Vervega, D. (2019). *Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč. Priročnik za osnovne in srednje šole*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Mihalič, R. (2014). *Kako vodim skupino in tim*. Mihalič in Partner.

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. (2024). Zavod RS za šolstvo.

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>

Seršen Fras, A., Babič, M., Janjušević, P. (2018). *Moj otrok noče v šolo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.



Papirnaté kroglice za igro in učenje

Paper Balls for Play and Learning

Andreja Munih, prof. defektologije

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

andreja.munih@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja učno metodo z uporabo papirnatih kroglic, ki smo jo razvili za poučevanje otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Učenci so že med pandemijo koronavirusa v domačem okolju sledili devetim nalogam, ki smo jim jih podali v videoposnetkih. V šoli kroglice še danes uporabljamo za igro in učenje. Lahko jih preštevamo, z njimi sestavljamo koledar, jih umeščamo na črto, gradimo like, podobe, prikazujemo zgodbo. Pri tem učenci urijo ročne spretnosti, koordinacijo oko-roka, pridobivajo delovne veščine in usvajajo rutino. Ob njihovi večkratni ciljni uporabi lahko ocenjujemo vedenje in znanje. Da bi preverili učinek kroglic na učenje otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju, smo izvedli raziskavo, v kateri smo primerjali risbe petih učencev v starosti devet let, ki obiskujejo oddelke vzgoje in izobraževanja Centra Janeza Levca Ljubljana. Na štiridesetih risbah, ki so jih narisali pred in po uporabi kroglic, smo šteli znake in potege elementov, dinamike in prostora. Raziskava je pokazala, da so učenci narekovane objekte po rabi kroglic risali v enkrat večjem deležu. Tako smo potrdili predvidevanje, da naša metoda s kroglicami spodbuja učenje.

Ključne besede:

inovativna učna metoda, kroglice za igro in učenje, reprodukcijska risba, učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Abstract

The paper presents a teaching method employing paper balls, developed for educating children with moderate intellectual disabilities. Initially applied at home through nine video-based tasks during the coronavirus pandemic, the balls have since remained central to play and learning in school. They serve for enumeration, sequencing, calendaring, spatial alignment, constructing figures, and narrative representation. Through these activities, pupils refine fine motor skills, hand–eye coordination, acquire work habits, and internalize routine. Repeated, goal-directed use also enables the assessment of behavior and knowledge. To examine the method's impact, we analyzed forty drawings by five nine-year-old pupils attending the educational programs at the Janez Levec Center in Ljubljana, comparing works produced before and after the intervention. We quantified signs and strokes, as well as aspects of dynamics and spatial organization. Results showed that after applying the method, pupils reproduced the assigned objects twice as often, confirming our hypothesis that the paper-ball method enhances learning.

Keywords:

innovative educational method, balls for play and learning, reproductive drawing, pupils with moderate intellectual disabilities

1. UVOD

Papirnat kroglice (v nadaljevanju: kroglice) v velikosti otroške pesti je iz odpadnega papirja in lepila dokaj preprosto narediti, če ne pričakujemo vrhunskega trgovskega izdelka. Dosežek njihove izdelave in rabe od pandemije do danes predstavljata že samo ročno delo in kreativnost s ciljem lastnega trajnega izdelka.

Kroglice si podajamo kot žogo, jih potiskamo ali mečemo v cilj. Rdeče npr. na prirejeno drevo umeščamo kot jabolka, rumene kot hruške. Učenci jih v prosti igri radi zlagajo na igračo tovornjak, v samokolnico, dvigujejo z igračo bager, potiskajo skozi tunele, spuščajo po prirejenih tirnicah, ipd. Po zaposlitvi jih shranijo v ustrezne barvne zabojčke. Pri pouku jih nameščajo točkovno, linijsko, prostorsko, na črte, označene s fasadnim selotejpom. Z njimi gradijo like, sledijo barvnemu vzorcu in utrjujejo ritem. Z njihovo pomočjo se učijo združevanja, dodajanja, odvzemanja. Posamezniki se učijo prvih računskih operacij. Kot prikazuje posamezni videoposnetek iz serije,² kroglice pomagajo pri seštevanju ob številskem traku. Ob večkratnih poizkusih učenci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju: ZMDR) in drugimi priključenimi motnjami usvojijo rutino sledenja nalogam. Ob izvajanju lahko opazujemo morebitno njihovo preobčutljivost (gl. Greenspam, 2004), medvrstniško igro in oblike samozaposlitve, sodelovalnost, sledenje linijam, število poizkusov ter čas izvajanja, kar lahko kasneje ponovno preverimo. Pričakujemo, da nekdo ob njih obriše konstrukt, v prosti risbi pa nariše črto, krog, celo prepoznavni objekt. Drugi pa izdelajo svojo prvo slikovno pravljico.

Učenci z ZMDR zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti potrebujejo precejšnje prilagajanje učnih vsebin in učnih metod. Pogosto jih spremljajo še motnje vedenja, motorike, govora in komunikacije, kar terja prilagajanje učnih strategij vse do reproduktivne oblike izražanja in izkaza. Izvajalci pouka v posebnem vzgojno izobraževalnem programu (v nadaljevanju: PP VIZ) v pouk vključujemo različne tehnike za spodbujanje zaznavanja, pozornosti in koncentracije, s ciljem učno aktivnega učenca. Ena od možnih ponudb praktičnega dela je naša inovativna metoda s kroglicami, ki jo lahko izvajamo v razredu, v večnamenskem prostoru, pri interesni dejavnosti, ob namiznem delu ali prostorsko. V raziskavi bomo preučili dodatno vrednost metode z rabo kroglic preko risanja.

2. CILJ RAZISKAVE

Z raziskavo bomo preverili učinek naše metode na učenje otrok z ZMDR.

3. EMPIRIČNI DEL

Temeljni cilj raziskave je potrditi predvidevanje, da z uporabo kroglic spodbujamo učenje otrok z ZMDR.

² Serija videoposnetkov *Kroglice za igro in učenje* je na voljo na naslovu: <https://app.koofr.net/links/6469c01b-963f-45fe-a49f-b1f59248bfaf>.

3.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Temeljno raziskovalno vprašanje je: Ali s kroglicami spodbujamo učenje otrok z ZMDR? Nanj bomo odgovorili s pomočjo dveh raziskovalnih podvprašanj:

- Ali učenci iz raziskave ob risanju na temo izrazijo več prepoznavnih potegov elementov in dinamike v risbi po rabi kroglic?
- Ali učenci iz raziskave po rabi kroglic rišejo večji objekt v prostoru A4 papirja?

Vključene učence v raziskavi imenujemo udeleženci.

3.2 METODOLOGIJA

3.2.1 RAZISKOVALNA METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Raziskava je kvalitativno-kvantitativno naravnana. Kljub majhnemu številu udeležencev štirideset risb lahko ocenimo.

3.2.2 TEHNIKE IN INŠTRUMENTI

Raziskava je kvalitativno-kvantitativno naravnana. Kljub majhnemu številu udeležencev štirideset risb lahko ocenimo.

3.2.2.1 TEHNIKE

Raziskava je kvalitativno-kvantitativno naravnana. Kljub majhnemu številu udeležencev štirideset risb lahko ocenimo.

- štetje znakov v risbah pred rabo kroglic (A sklop)
- štetje znakov v risbah po rabi kroglic (B sklop)
- označevanje prostora risanja

3.2.2.2 INŠTRUMENTI

Kategorije risanja po Thomas in Silk (1990; v Golomb, 1991; prirejeno v: Marjanovič Umek in Zupančič, 2011). Za namen raziskave bomo proučili le prve tri od petih osnovnih kategorij risanja: elementi, dinamika in prostor. Rentgenske in abstraktne risbe ne preučujemo.

3.2.3 UDELEŽENCI RAZISKAVE

V raziskavo je bilo vključenih pet devetletnikov z ZMDR, ki obiskujejo posebni program Centra Janeza Levca. Upoštevamo, da ob risanju narekovane objekte že poznajo. Predhodno so jih usvajali preko učnih vsebin. Njihovo porajajočo se risbo, z izjemo enega udeleženca, ki riše prepoznavno, dekorativno in celo domišljjsko, lahko primerjamo s prvimi koraki risanja oseb.

3.2.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Raziskava primerja risanje brez predhodne rabe kroglic (A sklop) in po rabi kroglic (B sklop). Učenci so za risanje uporabili svinčnik in bel papir A4 format. Čas risanja ni bil odmerjen, ker

je vsak učenec potreboval deset do dvajset sekund, da je narisal narekovani objekt: deček, sonce, smreka, ptičja hišica. V prvem sklopu (A) so učenci risali objekte po kratki zgodbi. V želji izključitve faktorja zapomnjenja, so učenci po petih dneh te objekte gradili z umeščanjem kroglic. Sledili so črtam in oblikam, ki jih je narekoval širok fasadni selotejp, nalepljen na celotno šolsko mizo. Zopet so narisali iste objekte. Štirideset skeniranih risb prikazujemo v nadaljevanju v preglednicah risanje 1 in risanje 2, kar ponuja vpogled in okvirno primerjanje že s prostim očesom.

Na risbah smo označili risanje E – elementov, D – dinamike in kasneje ugotavljali še izrabo P – prostora risanja. Označevali smo naslednje variable iz kategorij E in D: prepoznavne pike (P), črte (Č), kroge (K), sklenjene črte (SČ), vijuge (V), križišča (K), dekor (DE) in smer (S). Za ugotavljanje prostorske izrabe risanja smo za namen raziskave izdelali mrežo na prosojnici, s katero smo prekrili risbe in šteli kvadrante potegov risanja.

Primeri označevanja elementov, dinamike in prostora z mrežo sledijo v poglavju obdelava podatkov. Neprepoznalnega objekta na risbi ($PE=0$) nismo upoštevali pri šteju E in D in jih za ugotavljanje količine znakov izločili. Prostor smo ocenili posebej. Ker nas je med raziskavo zanimalo, če umeščanje kroglic spodbuja risanje v večjem prostoru, smo upoštevali tudi predhodno izločene risbe ($PE=0$).

Število znakov in potegov risanja smo sešteli v kategorijah elementov (E) in dinamike (D). Njihove frekvence in odstotne deleže prikazuje Preglednica 11 v nadaljevanju. Primerjanje končnih frekvenc iz Preglednic 11 in 12 nam bo omogočilo primerjavo količine in obsega risanja med sklopoma A in B, kar bo prikazala tudi Slika 6.

Končni podatki iz preglednic in Slika 6 (strukturni graf) nam bodo omogočili interpretacijo rezultatov. Odgovorili bomo na dve raziskovalni podvprašanji in na temeljno raziskovalno vprašanje. V zaključnem delu bomo sklepali o vplivu naše inovativne metode s kroglicami na učenje otrok z ZMDR.

Slika 1

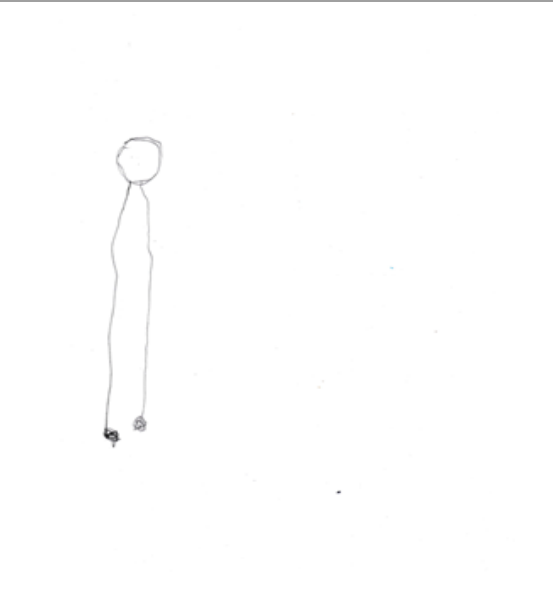
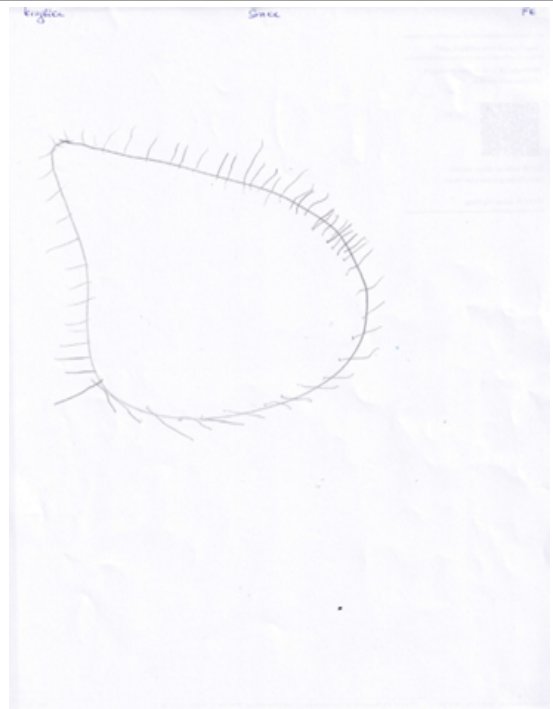
Ptičja hišica: nameščanje kroglic na črto



Slika prikazuje razvrščanje kroglic na širok fasadni selotejp, ki je na šolsko mizo nalepljen v obliki ptičje hišice.

Preglednica 1

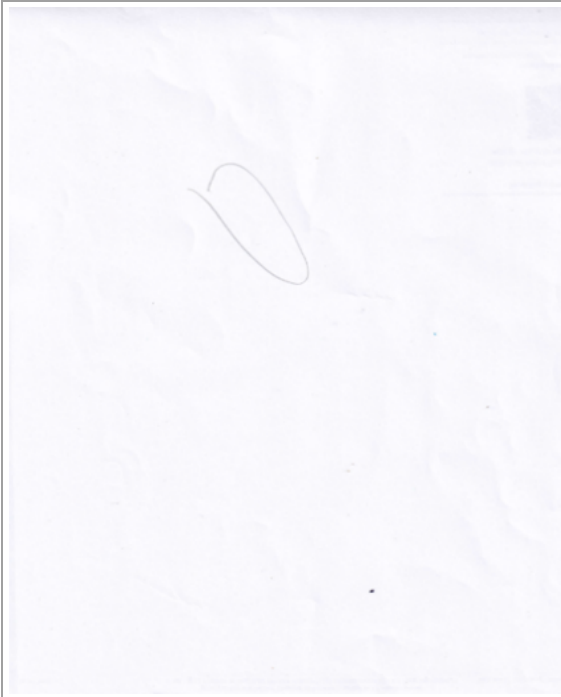
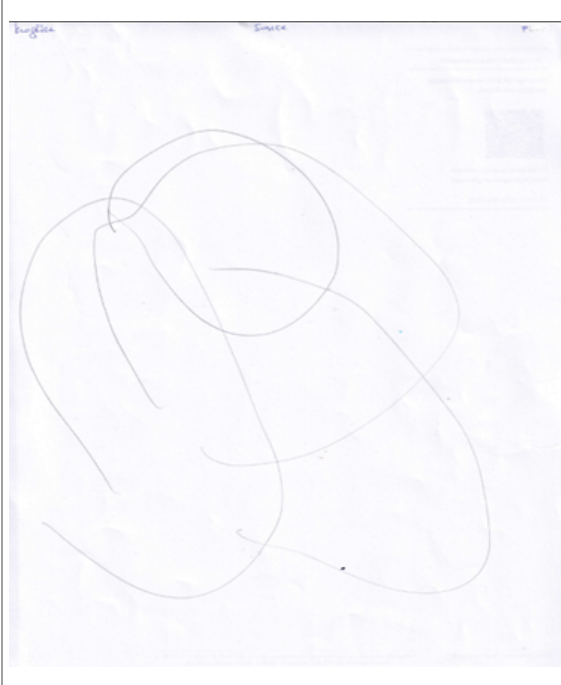
Risanje 1: u1-FE

	DEČEK	SONCE
A		
B		

Preglednica 1 prikazuje risbi prvih dveh motivov, dečka in sonca. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 2

Risanje 1: u2-FI

	DEČEK	SONCE
A	 A drawing on a piece of paper with a faint grid. It features a central figure made of dark, scribbled lines, possibly representing a person or a face. To the right of this figure is another smaller, dark scribble. The drawing is titled 'DEČEK' in the top right corner.	 A drawing on a piece of paper with a faint grid. It features a single, large, simple oval shape, possibly representing a sun or a face. The drawing is titled 'SONCE' in the top right corner.
B	 A drawing on a piece of paper with a faint grid. It features a simple line drawing of a person's head and torso, with a circular head and a rectangular body. The drawing is titled 'DEČEK' in the top right corner.	 A drawing on a piece of paper with a faint grid. It features a simple line drawing of a sun, with a circular face and wavy lines representing rays. The drawing is titled 'SONCE' in the top right corner.

Preglednica 2 prikazuje risbi prvih dveh motivov, dečka in sonca. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 3

Risanje 1: u3-T

	DEČEK	SONCE
A		
B		

Preglednica 3 prikazuje risbi prvih dveh motivov, dečka in sonca. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 4

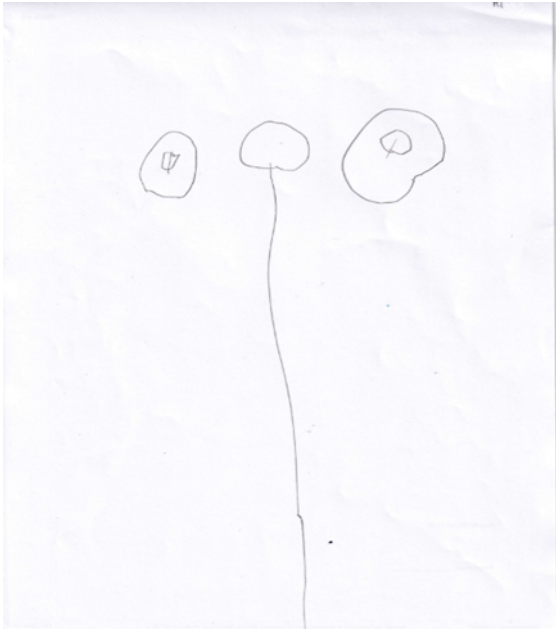
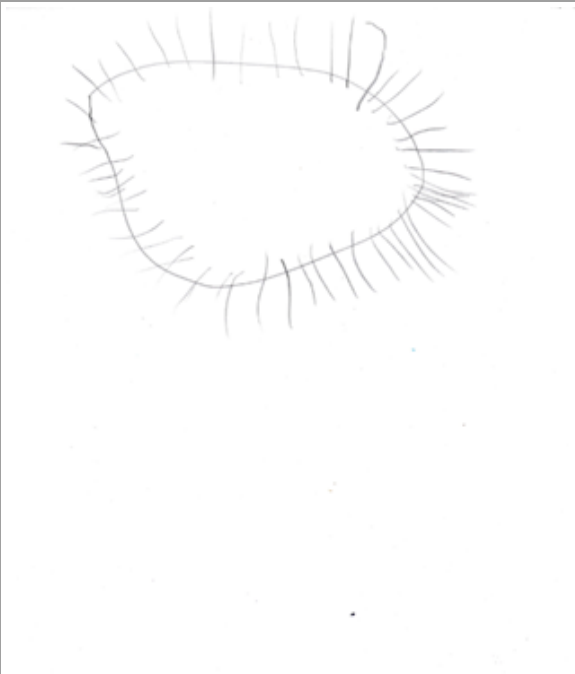
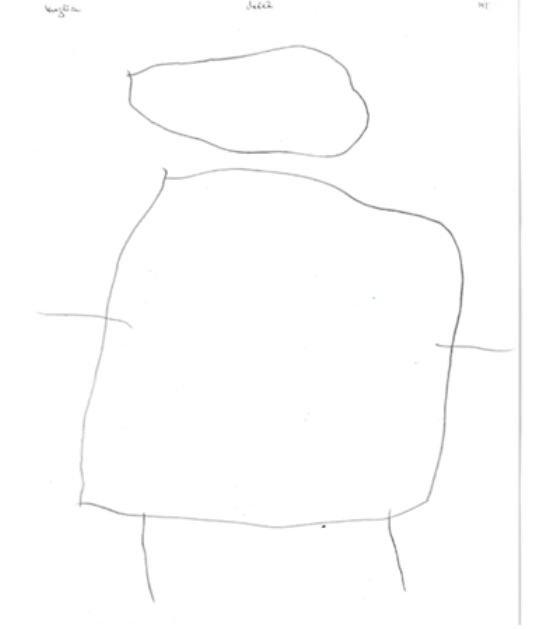
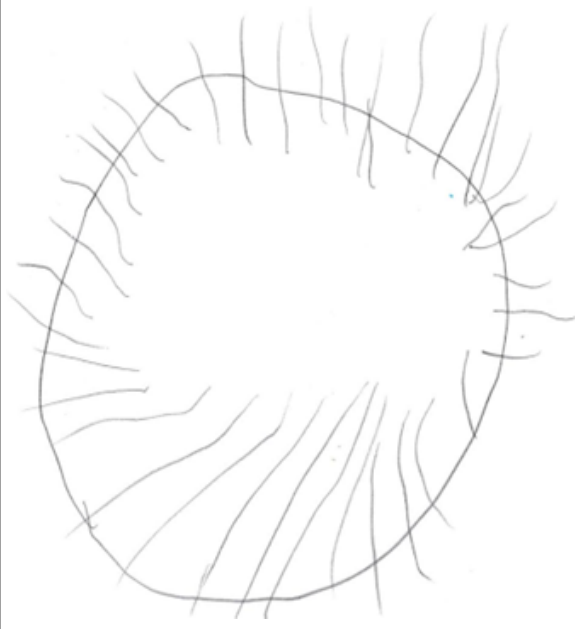
Risanje 1: u4-MA



Preglednica 4 prikazuje risbi prvih dveh motivov, dečka in sonca. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 5

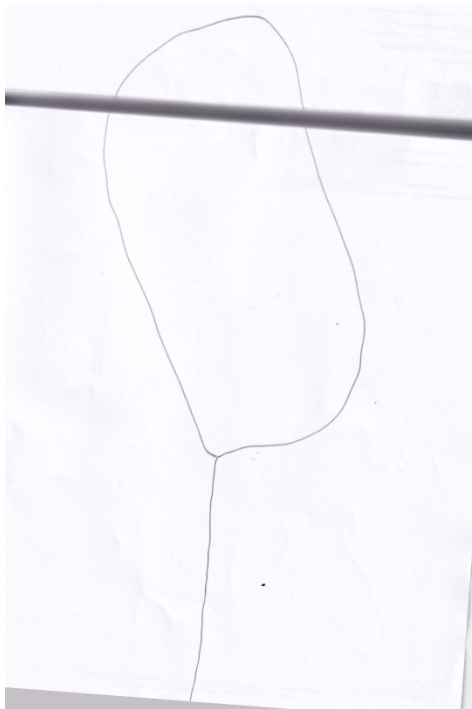
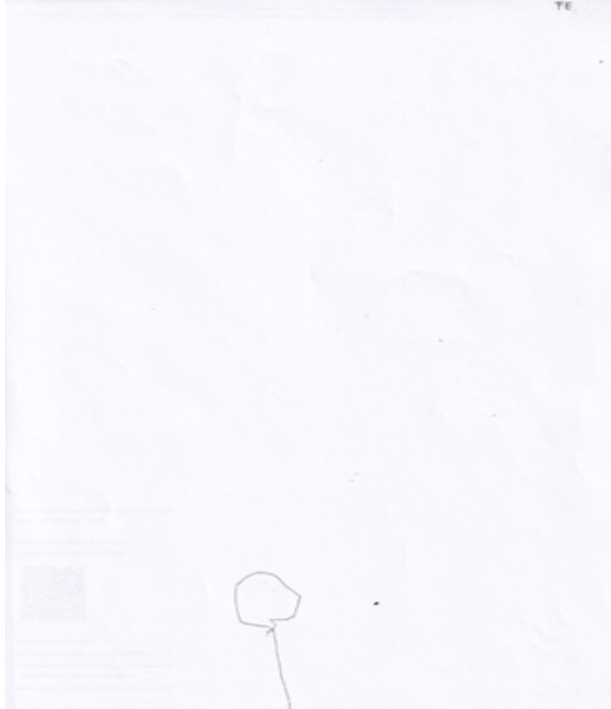
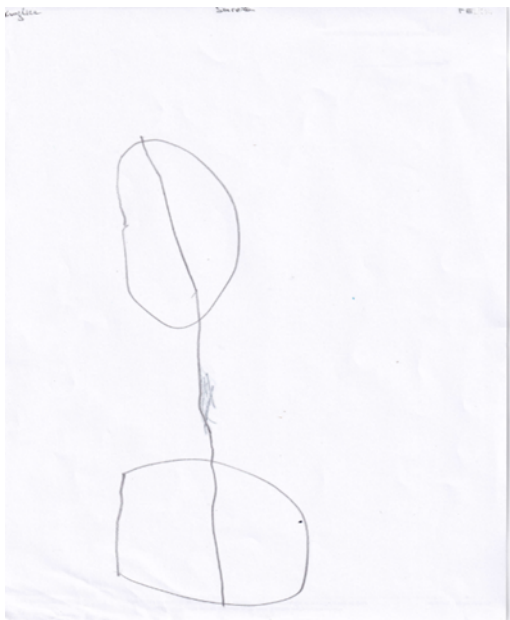
Risanje 1: u5-MI

	DEČEK	SONCE
A		
B		

Preglednica 5 prikazuje risbi prvih dveh motivov, dečka in sonca. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 6

Risanje 2: u1-FE

	SMREKA	PTIČJA HIŠICA
A		
B		

Preglednica 6 prikazuje risbi drugih dveh motivov, smreke in ptičje hišice. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 7

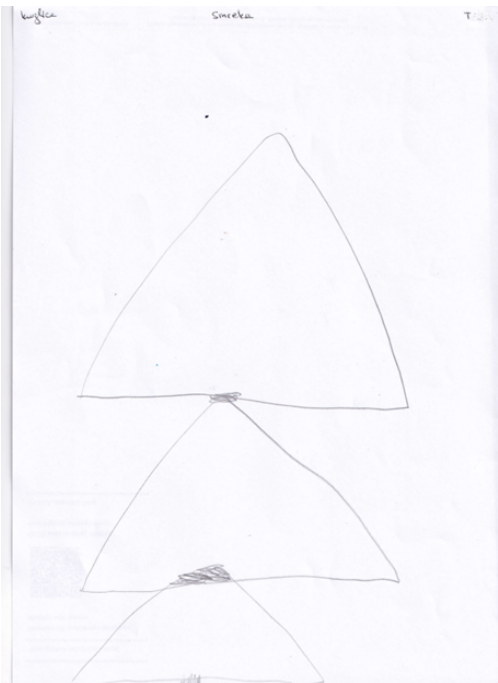
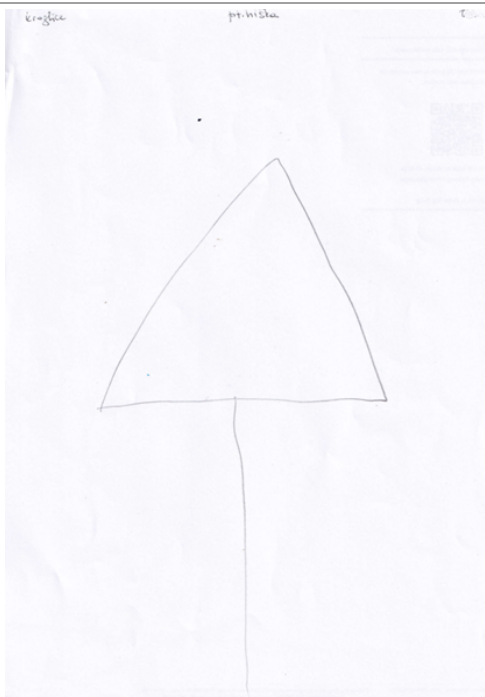
Risanje 2: u2-FI



Preglednica 7 prikazuje risbi drugih dveh motivov, smreke in ptičje hišice. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 8

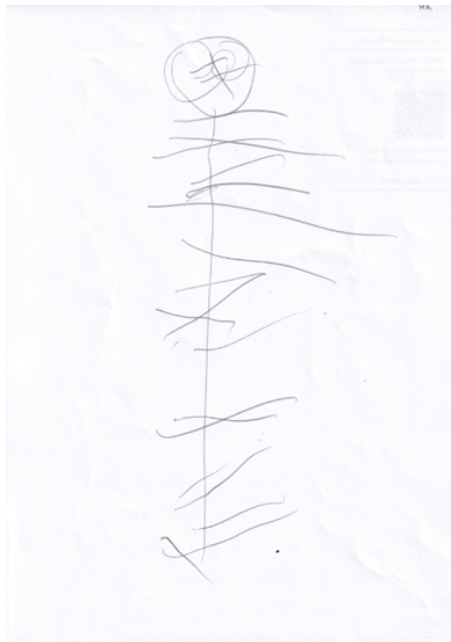
Risanje 2: u3-T

	SMREKA	PTIČJA HIŠICA
A		
B		

Preglednica 8 prikazuje risbi drugih dveh motivov, smreke in ptičje hišice. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 9

Risanje 2: u4-MA

	SMREKA	PTIČJA HIŠICA
A		
B		

Preglednica 9 prikazuje risbi drugih dveh motivov, smreke in ptičje hišice. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

Preglednica 10

Risanje 2: u5-MI

	SMREKA	PTIČJA HIŠICA
A		
B		

Preglednica 10 prikazuje risbi drugih dveh motivov, smreke in ptičje hišice. Sklop A zajema risbi pred uporabo učne metode s kroglicami, sklop B pa risbi po njej.

3.2.5 OBDELAVA PODATKOV

Na risbah smo označili pike, črte, vijuge, sklenjene črte in kroge, križišča, dekor, smer. Znake in potege smo sešteli, kar prikazuje spodnja Preglednica 11. Primeri označevanja sledijo v Sliki 2 in Sliki 3 v nadaljevanju. Rezultate smo pretvorili v procentne deleže, da jih lažje primerjamo.

Preglednica 11

Znaki in potegi risanja po A in B sklopu

	A		B		Σf	$\Sigma \%$
	f	%	f	%		
Elementi						
v1 pika	/	/	1	0,26	1	0,26
v2 črta	58	15,2	55	14,44	113	29,7
v3 vijuga	81	21,26	109	28,61	190	49,87
v4 sklenj. črta	15	3,94	36	9,45	51	13,39
v5 krog	8	2,1	18	4,72	26	6,83
ΣE	162	42,52	219	57,48	381	100
Dinamika						
križišča	4	8	21	42	25	50
dekor	3	6	5	10	8	16
smer, zgodba	6	12	11	22	17	34
ΣD	13	26	37	74	50	100

Preglednica 11 prikazuje primerjavo različnih znakov in potegov na risbah pred uporabo metode žogic in po njej.

Variable, ki smo jih primarno zbrali in šteli kot pike, črte, krivulje, sklenjene črte in kroge smo sešteli v kategoriji elementov. To zgodnjo fazo risanja, ki od čečkanja prehaja v risanje glavonožca s prvimi poizkusi risanja navzven in z dodajanjem elementov v izkazu prepoznavnih objektov, opazimo pretežno na risbah treh do štirih udeležencev v raziskavi. Risanje križišč, dekorja in smeri v oceni dinamike, opazimo redkeje. Ker preiskovalka učence poznam, predvidevam, da se ti pojavljajo pretežno v risbah dveh učencev iz proučevane skupine.

V raziskavi je prihajalo do presenečenj, ko npr. učenec z motnjo avtističnega spektra ne nariše narekovanega objekta, čeprav ga v drugih primerih. Nariše npr. vtise in junake iz močno ponotranjenega sveta risank, česar v raziskavi ne želimo. Neprepoznavno risanje, čačke in risanje mimo teme označimo s $PE=0$. Za štetje znakov in potegov v kategorijah elementov in dinamike teh risb ne proučujemo.

V nadaljevanju sledita primera označevanja variabel elementov in dinamike na risbah učenca u-5, ki ju je narisal v A in B situaciji. Risbo 1 smo sicer označevali, čeprav je objekt (deček) neprepoznaven, z namenom vpogleda v količino risanja. Za ugotavljanje prostora bomo to risbo vsekakor upoštevali, saj nas zanima izkoristek prostora risanja pod vplivom izkušnje s kroglicami, ki jo je vsak udeleženec gradil na celotni površini mize.

Če štejemo nekaj kot krog (K), ne štejemo istega potega za vijugo (V) ali sklenjeno črto. In podobno, če štejemo nekaj kot črto (Č), je ne štejemo še enkrat kot vijugo, čeprav ta mogoče ni čisto ravna. Pomembno je torej, da vsak poteg štejemo le enkrat.

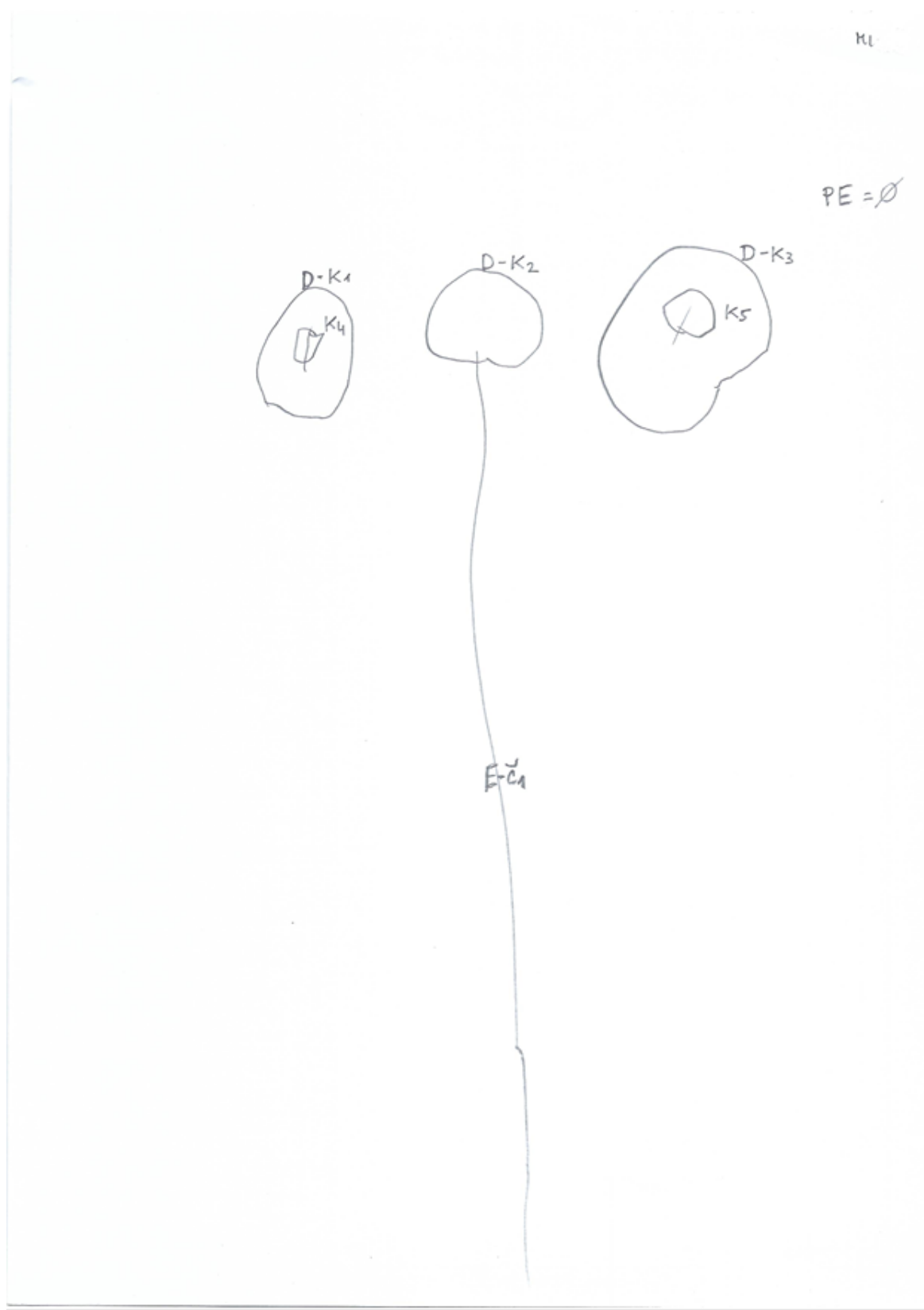
Prostor smo posebej ocenili s pomočjo prosojnice s kvadranti, s katero risbo prekrijemo, štejemo potege risanja. Primera s prosojnico sledita v nadaljevanju (Sliki 4 in 5). Tudi naključni opazovalec lahko prešteje kvadrante potegov risanja in oceni prostor risanja. To tehniko pri svojem delu zlasti uporabljajo klinični psihologi, ko večplastno proučujejo vzroke specifičnega vedenja pri posamezniku, pri oceni kategorije mladostnikov, dolgotrajno bolnih, za oceno travme.

Iz Preglednice 11 lahko sklepamo, da so učenci v raziskavi narisali nekoliko več **elementov** po rabi kroglic v B sklopu (57,48 %). Razlika v risanju po A sklopu (42,52 %) sicer ni velika, kar je pričakovano, če vemo, da pri opisani starosti in zmogljivosti v povprečju rišejo prepoznavne objekte kot glavonožce. Že rišejo osnovne prepoznavne elemente.

Veliko razliko pa opazimo v risanju **dinamike** v B sklopu (74 %), v primerjavi z risanjem v A sklopu (26 %). Ob tem lahko izhajamo, da jih je predhodno umeščanje kroglic na črto objekta vpeljalo v pridobivanje s tipanjem objekta in spodbudilo koordinacijo oko-roka, kar so prenesli v risbo. Odgovorimo lahko na prvo raziskovalno podvprašanje, da učenci iz raziskave v risanju na temo izrazijo več prepoznavnih potegov elementov in dinamike po rabi kroglic.

Slika 2

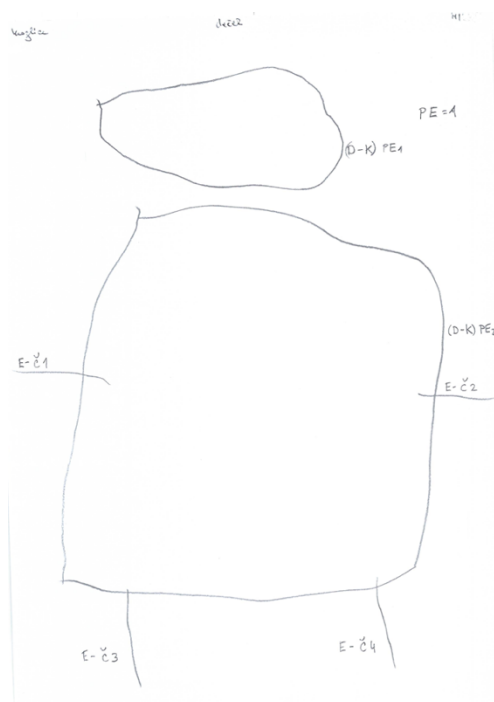
Štetje znakov, A, u1



Slika 2 na primeru izbrane risbe prikazuje, kako je potekalo štetje znakov.

Slika 3

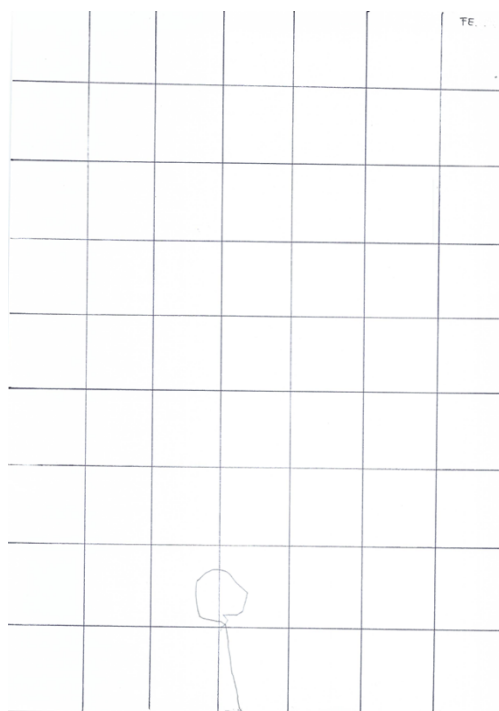
Štetje znakov, B, u1



Slika 3 na primeru druge izbrane risbe prikazuje, kako je potekalo štetje znakov.

Slika 4

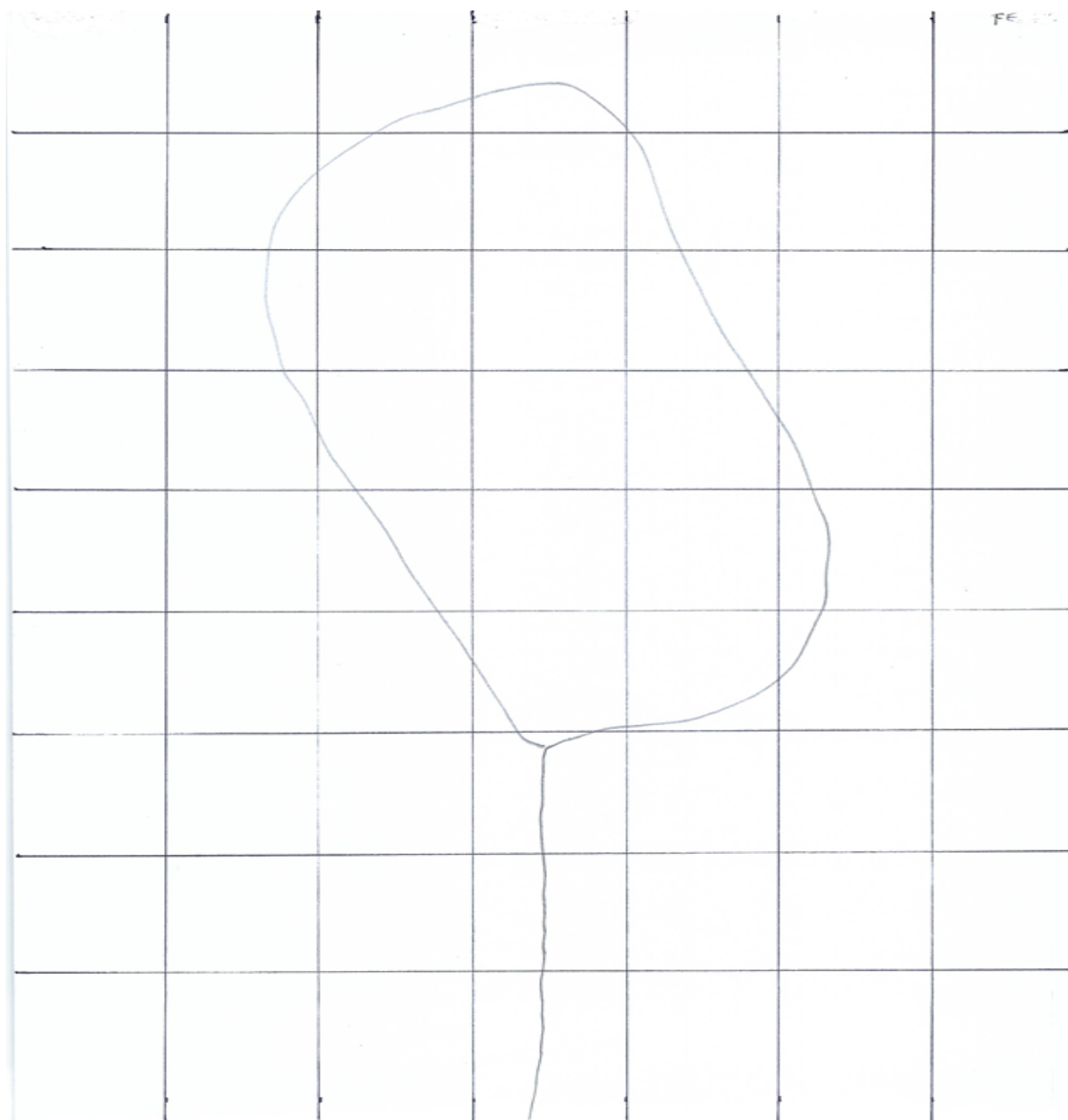
Trije kvadranti



Slika 4 prikazuje, kako je udeleženec risbo narisal v treh kvadrantih.

Slika 5

Štiriindvajset kvadrantov



Slika 5 prikazuje, kako je udeleženec risbo narisal v štiriindvajsetih kvadrantih.

Ocena **prostora** predstavlja uvid v izkoristek prostorskega risanja, ki ga preverimo s pomočjo mrežaste prosojnice, s katero prekrijemo risbo. Iz spodnje tabele ugotovimo, da so se učenci v raziskavi z risanjem v B sklopu izrazili v skoraj enkrat večjem deležu (60,8 %), v primerjavi z risanjem v A sklopu.

Odgovorimo lahko na drugo raziskovalno podvprašanje, da udeleženci v raziskavi po rabi kroglic rišejo še enkrat večji objekt. Ob tem lahko izhajamo na večje zapomnjenje.

Končne podatke prikazujeta spodnja preglednica in slika.

Preglednica 12

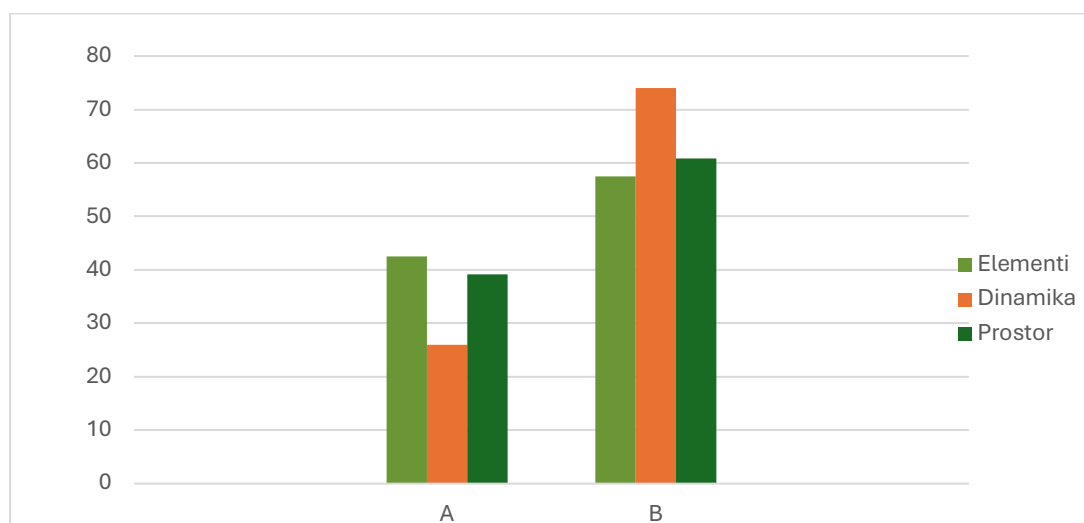
Kategorija risanja

	A		B		Σf	$\Sigma \%$
	f	%	f	%		
Elementi	162	42,52	219	57,48	381	100
Dinamika	13	26	37	74	50	100
Σ	175	40,6	256	59,4	431	100
Prostor	94	39,2	146	60,8	240	100

Preglednica 12 po sklopih prikazuje končne rezultate raziskave glede na kategorijo risanja.

Slika 6

Kategorija risanja



Slika 6 še grafično prikazuje končne rezultate raziskave glede na kategorijo risanja.

3.2.6 INTERPRETACIJA

V raziskavi nas je predvsem zanimala reprodukcijska risba kot odraz zapomnjenja ključnih objektov zgodbe in na drugi strani kot odraz risbe ob zapomnjenju risanja objektov po umeščanju kroglic na obliko, po črti predloge.

Iz Preglednice 11 lahko prepoznamo razliko v risanju po A in B sklopu. Udeleženci so v prvem (A sklop) v risbi izkazali dobrih 34 odstotkov elementov, po rabi kroglic pa za dobrih

deset procentov več (B sklop). Po rabi kroglic so izkazali skoraj enkrat več potegov dinamike in prostora risanja.

Potrdimo lahko prvo raziskovalno podvprašanje, da udeleženci izrazijo več prepoznavnih potegov elementov, dinamike in prostora v risanju po rabi kroglic.

Ker smo predhodno izločili risbe z neprepoznavnimi objekti in ocenili le preostalo risanje, lahko na podlagi podatkov odgovorimo na drugo raziskovalno podvprašanje, da udeleženci narišejo narekovane objekte bolj prepoznavno po rabi kroglic, ob čemer sklepamo na zapomnjenje.

Odgovorimo lahko na temeljno raziskovalno vprašanje o učinku kroglic na učenje otrok z ZMDR. V našem primeru smo z raziskavo potrdili predvidevanje.

4. ZAKLJUČEK

Če upoštevamo spoznanje, da človek komunicira na več načinov: notranje (lastna govorica) in zunanje (družbeni kod), da »je v odnosu« (Pinker, 2010; Ule, 2011) s petimi čuti, pri čemer pripada **75 % vidu**, 13 % sluhu in **12 % dotiku**, okusu in vonju (T. in B. Buzan, 2005) ter ob upoštevanju specifičnih spoznanj o nižjih kognitivnih sposobnostih učencev z ZMDR s spremljajočimi zaznavnimi motnjami (Comfort, 1992, Greenspan, 1997), konkretizacija pouka (Lipiec Stopar, 2016) narekuje izbiro multisenzornih spodbud. Vizualno motorična izkustvena dejavnost oblikovanja objekta s kroglicami na črto, spodbuja učenje. Omogoča utrjevanje in zapomnjenje, prenos v novo situacijo, v našem primeru reproduksijsko risanje objekta. Sklepamo lahko na generalizacijo tudi uporabe inovativne metode pri predšolskih otroku, slepih in slabovidnih, z motnjami sluha. Naša raziskava učiteljem v posebnem programu, interni šolski svetovalni službi in naključnemu opazovalcu ponuja uvid v priložnost ocenjevanja risanja pred in po rabi kroglic.

5. VIRI IN LITERATURA

- Buzan, T., & Buzan, B. (2005). *Knjiga o miselnih vzorcih: Izkoristimo um in izboljšajmo mišljenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Comfort, R. L. (1992). *Teaching the unconventional child*. Englewood, CO: Teachers Ideas Press.
- Golomb, C. (1991). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA; Los Angeles, CA; Oxford, UK: University of California Press.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Greenspan, S. I., & Salmon, J. (2004). *Zahtevna djeca*. Lekenič: Ostvarenje.
- Jurišić, B. D. (2013). *Priročnik za risanje ljudi in domišljijjskih likov* (str. 4–10). Ljubljana: Okaši
- Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike*. Ljubljana: Cankarjeva.
- Kocjančič, N. (2011). *Risanje in oblikovanje človeške figure v starosti 9–12 let* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Univerza v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., & Lešnik Musek, P. (2001). Otroška risba. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme* (str. 127–156). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v socialno in delovno okolje: izkušnje VDC Tončke Hočevar

People with intellectual disabilities and their integration into the social and working environment: the experience of VDC Tončke Hočevar

Mateja Kovač, univ. dipl. soc. del in Monika Ločniškar, univ. dipl. soc. del

Varstveno delovni center Tončke Hočevar
Slovenija

mateja.kovac@vdc.si, monika.locniskar@vdc.si

Povzetek

Vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji je storitev za osebe z motnjo v duševnem razvoju, ki jim omogoča aktivno vključevanje v socialno in delovno okolje. V VDC Tončke Hočevar to storitev zagotavljamo 235 uporabnikom, pri čemer prilagajamo programe njihovim individualnim potrebam, sposobnostim in interesom.

Mladi s posebnimi potrebami pri vključevanju v delovno okolje pogosto potrebujejo prilagojene naloge, strukturirano podporo ter postopno navajanje na delovne zahteve. Za lažji prehod iz šolskega v delovno okolje, se je do sedaj za pomembno izkazalo tudi vključevanje učencev v prakso. Tako učenci spoznajo delo v delavnicah, se učijo novih spretnosti in veščin ter bolj učinkovito načrtujejo svojo pot po zaključenem šolanju. Uporabnikom nudimo vključevanje v različne delavnice po posameznih enotah.

V prispevku bodo predstavljene vsebine naših delavnic in programov, kako jih prilagajamo potrebam uporabnikov ter na kakšen način storitve in izdelke prilagajamo trgu.

Ključne besede:

osebe z motnjo v duševnem razvoju, varstveno delovni center, zaposlitev pod posebnimi pogoji

Abstract

Guidance, care and employment under special conditions is a service for people with intellectual disabilities that enables them to actively integrate into the social and working environment. VDC Tončke Hočevar provides this service for 235 users. The programme is designed according to their individual needs, abilities and interests.

Young people with disabilities often need customised tasks, structured support and gradual adaptation to the demands of the workplace to integrate into the working environment. In order to ease the transition from school to work, the practice of students into work placements has proved to be important over the years. This gives students an insight into working in workshops, helps them to learn new skills and to plan their post-school career more effectively. We offer users a variety of workshops.

This article will present the content of our workshops and programmes, how we adapt them to the users and the way we adjust our services and products to the market.

Keywords:

persons with intellectual disabilities, care and working center, employment under special conditions

1. UVOD

V prispevku predstavljamo delovanje Varstveno delovnega centra Tončke Hočevar (v nadaljevanju VDC Tončke Hočevar) in storitev vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji, v katero se osebe z motnjo v duševnem razvoju lahko vključijo, ko dopolnijo 18 let oziroma po zaključenem šolanju. Naše delo je usmerjeno v **prepoznavanje potreb posameznika** in podporo v procesu učenja za večjo samostojnost. Naše zaposlitvene dejavnosti vključujejo storitvena kooperantska dela, izdelovanje izdelkov lastnega programa ter integrirane zaposlitve izven zavoda. Sodelujemo z različnimi podjetji in organizacijami, ki potrebujejo pomoč pri delu in ki so primerna našim uporabnikom. Vključevanje v delo daje našim uporabnikom občutek koristnosti in vključenosti v družbo ter s tem izboljšuje njihovo samopodobo.

Namen prispevka je predstaviti dobre prakse VDC Tončke Hočevar, konkretne vsebine delavnic in programov, načine prilagajanja nalog ter sodelovanje z lokalnim okoljem in trgom. Posebna pozornost je namenjena tudi sodelovanju z izobraževalnimi institucijami in vključevanju učencev v prakso, kar predstavlja most med šolo in delovnim vključevanjem.

2. PREDSTAVITEV VDC TONČKE HOČEVAR

Varstveno delovni center Tončke Hočevar je javni socialnovarstveni zavod, ki pa Zakonu o socialnem varstvu izvaja socialnovarstvene storitve za odrasle osebe z motnjo v duševnem ali telesnem razvoju. Je najstarejši varstveno delovni center v Sloveniji. Ustanovljen je bil **1. oktobra 1968** s sklepom takratnega Društva za pomoč nezadostno razvitim osebam. Takrat se je imenoval Demonstracijsko eksperimentalni center za dnevno varstvo in delovno usposabljanje duševno prizadete mladine. Vanj se je vključevalo 17 odraslih oseb pod vodstvom dveh zaposlenih. V letu 1986, ko je število vključenih uporabnikov naraslo na 144, in jih je spremljalo 37 zaposlenih, se je naš zavod preimenoval v Varstveno delovni center Tončke Hočevar. Zaradi naraščajočih potreb se je zavod še razširil in danes je v različnih oblikah bivanja ter vodenja, varstva in zaposlitve pod posebnimi pogoji vključenih več kot 250 uporabnikov, za njih pa skrbi 148 zaposlenih.

Naši uporabniki so odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju. Motnja v duševnem razvoju pomeni, da ima oseba pomembno znižane intelektualne sposobnosti in prilagoditvene spretnosti. Intelektualne sposobnosti se nanašajo na splošne intelektualne kapacitete, kot so sposobnost mišljenja, učenja, sklepanja, reševanja problemskih situacij, abstraktno mišljenje, spomin, govor, presojanje. Značilno je, da primanjkljaji nastopijo pred 18. letom starosti. Ločimo lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo posamezne prilagoditvene spretnosti in sposobnosti različno razvite. Na področju konceptualnih veščin običajno osvojijo osnove branja, pisanja, računanja ter razumevanje časa in denarja. Potrebujejo podporo pri uporabi le teh v poklicnem in osebnem življenju. Na področju socialnih in komunikacijskih veščin zmorejo sklepati prijateljstva, včasih tudi romantične odnose, a ne morejo natančno zaznati in interpretirati socialnih namigov. Pri

sporočanju svojih potreb in želja lahko potrebujejo podporo ali nadomestno komunikacijo. Običajno potrebujejo podporo pri reševanju medosebnih problemskih situacij. Na področju praktičnih veščin so se kljub pomembnemu zaostanku v razvoju zmožni naučiti določene samostojno pri skrbi zase. Opravljajo preprosta gospodinjstva opravila in lažja dela. Vsaka oseba za svoje funkcioniranje potrebuje različno stopnjo podpore v življenju in pri delu (povzeto Barič, 2016).

3. STORITEV VODENJE, VARSTVO IN ZAPOSLOITEV POD POSEBNIMI POGOJI

Tako kot za vsakega človeka, je tudi za osebe z motnjami v duševnem razvoju zaposlitev ena izmed osnovnih človekovih potreb. Ob njenem zadovoljevanju razvijajo svoje spretnosti, pridobivajo občutek koristnosti in pripadnosti širšemu okolju, doživljajo uspehe, postajajo samozavestnejši, posledično pa se izboljšuje tudi njihova samopodoba, kar vpliva na kvaliteto njihovega življenja (Novljan in Jelenc, 2002). Ena od možnih oblik delovnega in socialnega vključevanja, kamor se osebe z motnjo v duševnem razvoju po šolanju lahko vključijo, je storitev vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji.

Storitev vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji je organizirana oblika varstva, s katero se izpolnjujejo z ustavo in zakoni določene temeljne človekove pravice odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju, da se jim v skladu z njihovimi sposobnostmi, daje možnost aktivnega vključevanja v družbeno življenje in delovno okolje ter opravljanja koristnega, vendar njihovim zmožnostim primernega dela. Storitev je organizirana in se izvaja tako, da uporabnikom omogoča ohranjanje pridobljenih znanj in širitev novih znanj ter delovnih spretnosti. Dela se na pridobivanje novih socialnih in delovnih navad, uresničevanje lastnih idej, ustvarjalnosti, stimuliranje občutka koristnosti in samopotrditve. Z vključevanjem v zaposlitvene programe uresničujemo pravico do dela kot temeljno človekovo pravico. Storitev zagotavlja tudi druge oblike varstva, ki uporabnikom in njihovim družinam omogočajo delovno in socialno udejstvovanje.

3.1 MOŽNOST RAZLIČNIH OBLIK DELOVNEGA IN SOCIALNEGA VKLJUČEVANJA TER PRILAGODITVE UPORABNIKOM

V storitev vodenje, varstvo in zaposlitev je trenutno vključenih 236 uporabnikov. Od tega je 105 žensk in 131 moških. Njihova povprečna starost je 46 let. Naš najstarejši uporabnik bo letos praznoval 80 let, najmlajši vključeni uporabnik pa bo letos dopolnil 19 let. Za naše delavnice je značilna heterogena sestava, ki presega starostne omejitve in oblikuje okolje, ki odraža dinamiko običajnih delovnih okolij. Uporabniki se v povprečju vključujejo pri starosti 23 let. Programi in delavnice so zasnovani na podlagi konkretnih delovnih aktivnosti. Uporabniki se vključujejo v delavnice na podlagi njihovih preferenc, spretnosti in zmožnosti ter glede na razpoložljivost. Ta heterogenost spodbuja medgeneracijsko sodelovanje in bogati delovno izkušnjo.

Izvajanje storitve poteka v prijetnem in spodbudnem okolju. Veliko pozornost namenjamo **izobraževalnim in učnim vsebinam ter vseživljenjskemu učenju**. V zavodu imamo utečene

delovne procese, s katerimi zagotavljamo kakovostno storitev, hkrati pa ves čas iščemo nove načine zaposlitve in prilagoditve za uporabnike. Poleg zaposlitvenih dejavnosti pa spodbujamo in krepimo različne socialne aktivnosti in omogočamo spodbudno okolje za uporabnike, ki se ne vključujejo v delovne aktivnosti ampak v tako imenovani varstveni program. Poleg različnih delovnih aktivnosti pa v vseh enotah izvajamo veliko pristočasnih dejavnosti, kot so letovanja in zimovanja, izleti, obiski muzejev, galerij, gospodinske aktivnosti in različni krožki, med njimi tudi čebelarski, prostovoljstvo uporabnikov, pogovorne ure, druženje z živalmi, hortikultura in urejanje terapevtskega vrta.

VDC Tončke Hočevar v okviru te storitve uporabnikom omogoča vključevanje v različne enote in programe, ki jih v zadnjih letih uspešno umeščamo v lokalno skupnost. Storitve izvajamo na 7 lokacijah na območju Ljubljane in v obliki integrirane zaposlitve pri partnerskih organizacijah v običajnih delovnih okoljih. V integrirano zaposlitev je trenutno vključenih že več kot 20 uporabnikov, ki v trgovskih centrih, vrtcih in kuhinji opravljajo lažja pomožna dela. Leta 2020 smo po več letih prizadevanj odprli Tončkin atelje ter do tedaj umetniško delavnico na sedežu zavoda spremenili v samostojno enoto, ki ima svoje prostore v pritličju poslovne stavbe na Parmovi ulici. Naslednji pomemben mejnik pri omogočanju uporabnikom bolj prilagojenih prostorov za delo in ustvarjanje je bilo odprtje nove samostojne enote kartonažnega programa na Viču. Poleg kartonažnega programa je v enoti tudi lasten program ročno izdelanega papirja in njegovih izdelkov. V delo se lahko uporabniki vključijo tudi v lesno mizarjski program, kjer pod vodstvom delovnih inštruktorjev mizarjev izdelujejo zelo iskane izdelke na trgu. Iz slovenskega lesa izdelujejo lestve, stojala za zelišča, pručke, zaboje različnih dimenzij, leseni nakit, lesene hotele za žuželke in podobno. Uresničitev dolgoročnih ciljev in zavez VDC, ki sledi načelom deinstitucionalizacije in zagotavljanja manjših, uporabnikom bolj prilagojenih enot, smo dosegli tudi v letu 2024 z odprtjem nove samostojne enote Bratovševa. Uporabniki, ki so se prej vključevali v delavnice na sedežu zavoda, so sedaj pridobili nove prostore v četrtini skupnosti Bežigrad, imajo poleg možnosti dela v kooperantskem programu tudi možnost vključevanja v različne terapevtske in pristočasovne aktivnosti. Poleg že omenjenih enot izvajamo še različne kooperantske programe ter šiviljsko tkalske programe v enotah Moste, Zelena Jama in enoti Bežigrad.

Zadovoljstvo uporabnikov pri delu je povezano z nekaterimi dejavniki kot so zanimivost dela, pomembnost in raznolikost nalog, samostojnost in udeležba pri soodločanju (po Pančur 2021). Za osebe z motnjo v duševnem razvoju v preteklosti teh dejavnikov verjetno ni bilo moč povsem zagotavljati in upoštevati, danes pa se v VDC Tončke Hočevar pomembnosti le tega vse bolj zavedamo, zato se stremi k temu, da:

- je delo za vsakega posameznika zanimivo, da delo rad opravlja in je za delo motiviran,
- z različnimi pripomočki in prilagoditvami (šablone, pripomočki za štetje in sortiranje, delo razdeljeno na posamezne faze) omogočiti, da je uporabnik pri delu čim bolj samostojen in uspešen,

- ima možnost soodločanja pri opravljanju dela, na njegovo željo ima možnost kroženja med delavnicami ali enotami,
- je vsako delo smiselno ter ni samemu sebi namen, da so delo in produkti za trg pomembni in privlačni,
- da je delo finančno ovrednoteno in primerno plačano.

3.2 PRILAGAJANJE STORITEV IN IZDELKOV TRGU

Za zagotavljanje primerne kooperantskega dela in trženja izdelkov lastnega programa v VDC Tončke Hočevar skrbita dve zaposleni tehnologinji. Poseben poudarek je na kakovosti izdelkov, uporabnosti in estetiki. V poplavi danes hitre in množične proizvodnje izdelkov opazamo, da ljudje vse bolj stremijo k avtentičnosti produktov, k izdelkom, ki nosijo zgodbo in so kvalitetno narejeni. Prav tu smo našli svojo tržno nišo, zato keramični in šiviljski izdelki, ki so na voljo v trgovinah Skrbovinca in v trgovini v Piranu, s tipičnimi slovenskimi in morskimi motivi navdušujejo kupce z vseh koncev sveta. Pomembno tržno vrednost imajo tudi naši lastni leseni izdelki, še posebej lestve, ki imajo certifikat kakovosti Gospodarske zbornice Slovenije. Kvaliteta in njihova vzdržljivost nam zagotavlja redno prodajo različnim obrtnikom in mojstrom. Že pred leti pa smo dodelali proces ročne izdelave papirja in unikatnih izdelkov iz njega, kot so čestitke, kartice in pisma. Izdelava lastnega papirja obsega skoraj 80 natančno definiranih faz, kar omogoča širok spekter možnosti za aktivno vključevanje uporabnikov v različne delovne procese. Naša prizadevanja za kakovost in avtentičnost potrjuje tudi prejeti certifikat Obrtne zbornice Slovenije za izdelke iz ročno izdelanega papirja. Tehnologinja aktivno pristopa k pridobivanju raznolikih kooperantskih del s terenskim delom in osebnim stikom s potencialnimi partnerji. Ta proaktivni pristop omogoča uspešnejše sodelovanje in pridobitev kooperantskih del, ki so prilagojena interesom in zmožnostim naših uporabnikov ter spodbujajo njihovo aktivno in vključujoče delo. Zaposleni s strokovnim znanjem in izkušnjami skrbijo za individualne prilagoditve delovnih procesov, kar ključno prispeva k motivaciji uporabnikov, njihovi učinkovitosti, s tem pa pravočasni in kakovostni izvedbi kooperantskih del.

3.3 VKLJUČEVANJE UČENCEV V DELOVNO PRAKSO

S Centrom Janeza Levca in še z nekaterimi drugimi šolami smo vzpostavili dobro sodelovanje v obliki tako imenovane prakse za lažji prehod učencev iz šole v varstveno delovni center. Učenci se tekom šolanja v dogovoru s starši in svetovalno službo dogovorijo za krajše tedenske ali dvotedenske prakse po naših delavnicah, kjer spoznajo način dela, izrazijo svoje želje ter cilje. Izkušnje kažejo, da učenci, ki so že med šolanjem vključeni v prakso, lažje in bolj uspešno prehajajo v delovne in socialne programe VDC, saj okolje in način dela zanje nista več neznanka. Takšna praksa omogoča:

- boljše razumevanje in spoznavanje svojih interesov ter sposobnosti,
- postopno navajanje na novo delovno in socialno okolje,
- spoznavanje in učenje različnih delovnih postopkov in delovnih procesov,

- izražanje pričakovanj in ciljev glede prihodnosti,
- lažjo odločitev glede vključitve v delo – lahko v programe VDC ali druge zaposlitvene storitve.

Takšno sodelovanje je obojestransko koristno. Že vključeni uporabniki imajo možnost mentoriranja mlajših, učenci pa bogatijo svoje izkušnje in pridobijo več samozavesti.

3. ZAKLJUČEK

V VDC Tončke Hočever se z raznolikostjo delavnic, samostojnimi enotami v lokalnem okolju in možnostjo integrirane zaposlitve trudimo k uspešnemu vključevanju oseb z motnjo v duševnem razvoju v socialno in delovno okolje. Pomembno za lažje vključevanje uporabnikov v VDC je nadaljnje sodelovanje s šolami v obliki delovnih praks učencev v naših programih.

Za širitev naših programov je potrebna krepitev sodelovanja z delodajalci za ustvarjanje dodatnih priložnosti za zaposlitev pod posebnimi pogoji ter razvijanje modelov integrirane zaposlitve v različnih delovnih sektorjih.

4. VIRI IN LITERATURA

Novljan, E., & Jelenc, D. (2002). *Odraslost: osebe z motnjami v duševnem razvoju. Starostnik z motnjami v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza Sožitje – Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.

Tončkina zgodba. (2023). *55 let delovanja Varstveno delovnega centra Tončke Hočever*. Ljubljana: VDC Tončke Hočever.

Barič, J. (2016). *Socialno vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v podporno zaposlitev* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

<https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=85981&lang=eng>

Pančur, R. E. (2021). *Socialna vključenost oseb z motnjami v duševnem razvoju zaposlenih v podpornih oblikah zaposlitve* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

<https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=150004&lang=slv>

VDC Tončke Hočever. (2025). *Poročilo o delu VDC Tončke Hočever*.

Zakon o socialnem vključevanju invalidov. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7808>

Zakon o socialnem varstvu. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0100/zakon-o-socialnem-varstvu-uradno-precisceno-besedilo-zsv-upb2>

Pravilnik o standardih in normativih pri izvajanju socialno varstvenih storitev.

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV10060>

Ko mikrosvet zaživi v učilnici naravoslovja

When the Micro World Comes to Life in the Science Classroom

Manca Martinčič, prof. biologije in gospodinjstva

Osnovna šola Koroška Bela Jesenice
Slovenija

manca.martincic@oskoroskabela.si

Povzetek

Mikrosvet je za osnovnošolske učence pogosto težko razumljiv zaradi svoje abstraktnosti in nevidnosti s prostim očesom. V želji, da bi učencem približali procese, kot sta fotosinteza, celično dihanje in transpiracija, smo v pouk naravoslovja vključili inovativno metodo učenja preko igre vlog. Učilnico smo preoblikovali v model rastlinske celice, kjer so učenci s telesnim gibanjem in prevzemanjem vlog molekul in organelov ponazarjali naravoslovne procese. V raziskavi smo primerjali uspešnost učencev, ki so se učili s to metodo, s skupino, ki je pridobivala znanje preko klasičnega frontalnega pouka. Rezultati so pokazali, da so učenci iz eksperimentalne skupine pri večini vprašanj dosegli višjo raven razumevanja, zlasti pri zahtevnejših in abstraktnejših pojmi. Članek izpostavlja pomen aktivnega in izkustvenega učenja, vlogo učitelja kot spodbujevalca sprememb ter predstavlja praktična priporočila za širšo uporabo inovativnih metod v izobraževalnem procesu.

Ključne besede:

Aktivno učenje, interaktivni pouk, inovativni pouk, mikrosvet, naravoslovje, spremembe v izobraževanju.

Abstract

The micro world is often difficult for primary school students to understand due to its abstract nature and invisibility to the naked eye. In an effort to bring concepts such as photosynthesis, cellular respiration, and transpiration closer to students, we implemented an innovative teaching method based on role play. The classroom was transformed into a model of a plant cell, where students used body movement and role-playing of molecules and organelles to represent scientific processes. We compared the performance of students who learned through this method with a group taught through traditional frontal instruction. The results showed that students in the experimental group achieved a higher level of understanding in most questions, particularly those involving more demanding and abstract concepts. The article emphasizes the importance of active and experiential learning, the teacher's role as an agent of change, and presents practical recommendations for the broader use of innovative teaching methods in education.

Keywords:

Active learning, interactive teaching, innovative instruction, micro world, science, educational change.

1. UVOD

Mikrosvet je pomemben del naravoslovja, vendar ga je učencem osnovne šole težko razumeti, saj je neviden.

Mikrosvet obsega področja, ki vključujejo celice, mikroorganizme, atome, molekule in druge pojave, ki jih s prostim očesom ne moremo zaznati. Raziskave kažejo, da imajo otroci pogosto težave pri razumevanju teh pojmov zaradi več razlogov:

- Zaznavna nedostopnost: Otroci ne morejo neposredno videti, kaj se dogaja na mikroskopski ravni, zato si te pojave težko predstavljajo.
- Abstraktnost pojmov: Koncepti, kot so fotosinteza, celično dihanje ali zgradba celice, zahtevajo sposobnost miselne reprezentacije, ki se pri mlajših otrocih še razvija.
- Predhodne napačne predstave: Učenci pogosto vstopajo v učni proces s predstavami, ki temeljijo na vsakdanjih izkušnjah in ne sovpadajo z znanstvenimi razlagami.
- Stopnja kognitivnega razvoja: Po teoriji Jeana Piageta se otroci v starosti med 11. in 12. letom šele začnejo premikati v fazo formalnih operacij, kjer postane abstraktno razmišljanje bolj razvito.
- Učinkovitost pouka: Učinkovitost učenja mikrosveta je odvisna od didaktičnega pristopa – raziskovalno učenje, uporaba modelov, iger vlog, animacij in praktičnih eksperimentov bistveno prispevajo k razumevanju.

Učenci si težko predstavljajo, da nekaj, kar ne morejo videti, vpliva na njihovo življenje. Razumevanje procesov, kot so fotosinteza in celično dihanje, je pogosto pomanjkljivo. Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, ali lahko aktivno učenje, ki temelji na izkustveni izkušnji, pripomore k boljšemu razumevanju mikrosveta. Ob tem nas je zanimalo tudi, kako učenci sprejemajo takšen način pouka ter kako vpliva na njihovo motivacijo za učenje naravoslovja.

2. JEDRO

2.1 METODA DELA

V raziskavo je bilo vključenih 48 učencev 6. razreda. 19 učencev je sodelovalo pri interaktivni izkušnji, 29 učencev pa je učno snov pridobilo z uporabo klasične frontalne metode. Aktivni pouk je temeljil na učenju skozi igro vlog in gibanju v prostoru, kjer je bila učilnica preurejena v simulacijo notranjosti rastlinske celice in lista. Zanimalo nas je, če bodo učenci, ki bodo vključeni v inovativni pouk dosegli boljše rezultate. Postavili smo tudi hipotezo, da bodo ti učenci bolj uspešni pri reševanju končnega testa.

Inovativne metode poučevanja, ki vključujejo igro vlog in telesno udejstvovanje, dokazano izboljšujejo razumevanje abstraktnih znanstvenih pojmov pri osnovnošolskih učencih. Ko se učenci sami prelevijo v molekule, kot so kisik, ogljikov dioksid, voda, ali v posamezne celične

organele – kloroplaste, mitohondrije, jedro – si z aktivno izkušnjo ustvarijo notranjo predstavo kompleksnih naravoslovnih procesov.

Takšen pristop omogoča učenje s čutili in gibanjem, kar podpira razvoj prostorske in logično-matematične inteligence ter omogoča prenos znanja v konkretne življenjske okoliščine. Učenci lažje razumejo procese, kot sta fotosinteza in celično dihanje, saj postanejo njihovi aktivni udeleženci – ne le pasivni poslušalci. Učna snov tako »oživi«, kar poveča motivacijo za učenje, radovednost in trajnejše pomnjenje.

Tak način dela spodbuja tudi sodelovalno učenje, saj učenci delujejo kot skupina – celica, kjer ima vsak svojo vlogo. S tem se krepí občutek pripadnosti in razvijajo socialne veščine. Učitelj v tej vlogi nastopa kot usmerjevalec in spodbujevalec, ki ustvarja pogoje za raziskovanje, izkušnjo in refleksijo, ne le kot posredovalec informacij.

Po zaključeni obravnavi so vsi učenci rešili enak preizkus znanja, ki je vključeval vprašanja o fotosintezi, celičnem dihanju, transpiraciji in drugih procesih v rastlinah. Anketa je bila izvedena preko spletnega orodja 1ka.arnes.si, ki je omogočilo enostavno zbiranje in analizo podatkov.

Slika 1

Celično dihanje



Učenci so postali molekule, organeli in spojine.

Ko smo jim razložili proces, ki poteka v listu, so se razporedili po pravilnem zaporedju.

Slika 2

Fotosinteza



Učenci so v listu uprizorili proces fotosinteze. Razporejeni so v pravilnem vrstnem redu.

Slika 3

Transpiracija



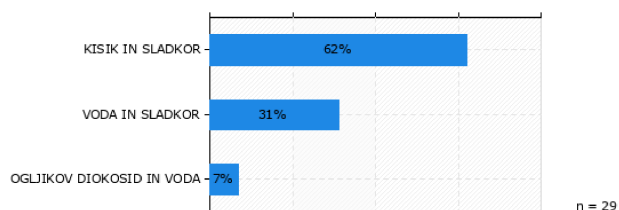
Vrata učilnice so se spremenila v listno režo. Učenci so uprizorili transpiracijo, oziroma izhlapevanje vode skozi listne reže.

2.2 REZULTATI

Rezultati skupine, ki je imela frontalno obliko pouka:

Slika 4

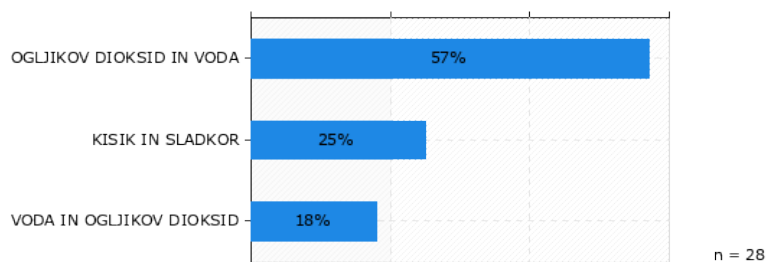
Kaj nastane pri fotosintezi?



Slika 4 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj nastane pri fotosintezi.

Slika 5

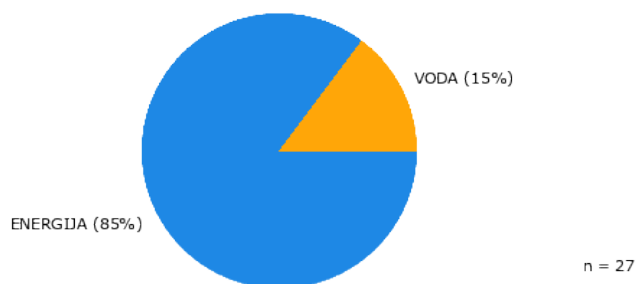
Kaj nastaja pri celičnem dihanju?



Slika 5 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj nastaja pri celičnem dihanju.

Slika 6

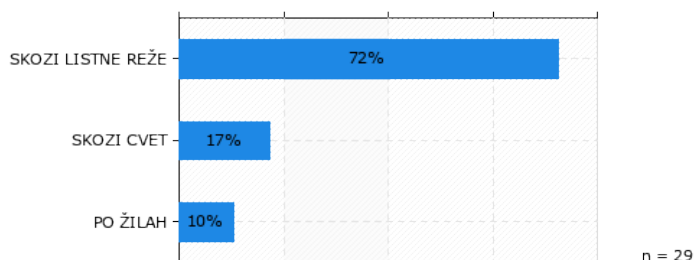
Kaj se pri celičnem dihanju sprosti iz glukoze?



Slika 6 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj se pri celičnem dihanju sprosti.

Slika 7

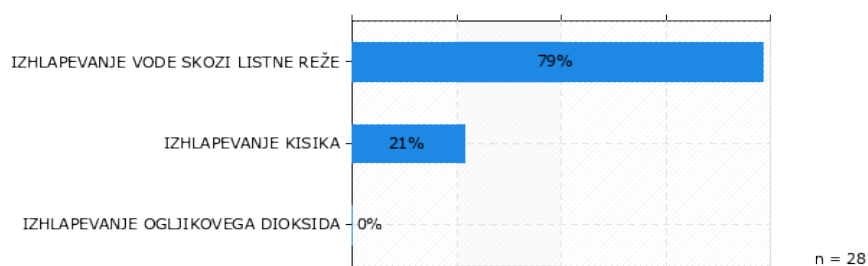
Kako pride plin v list?



Slika 7 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kako pride plin v list.

Slika 8

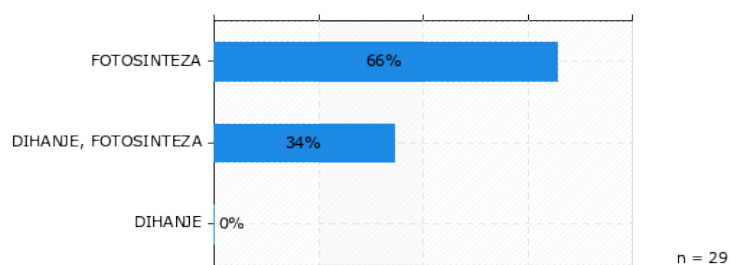
Kaj je transpiracija?



Slika 8 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj je transpiracija.

Slika 9

Kaj poteka v zelenih delih rastline?

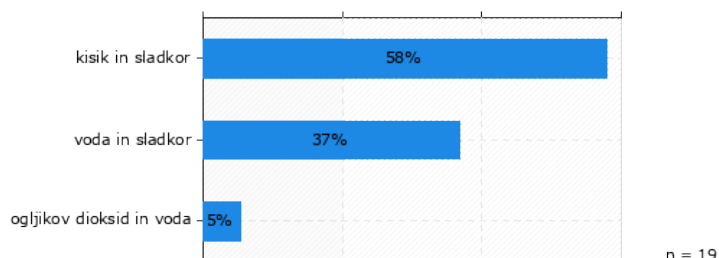


Slika 9 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj poteka v zelenih delih rastline.

Rezultati skupine, ki je bila vključena v inovativen način poučevanja:

Slika 10

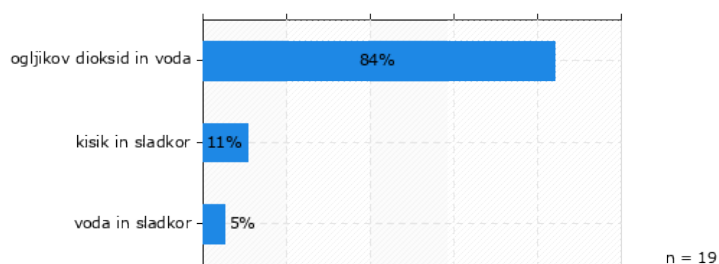
Kaj nastane pri fotosintezi?



Slika 10 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj nastane pri fotosintezi.

Slika 11

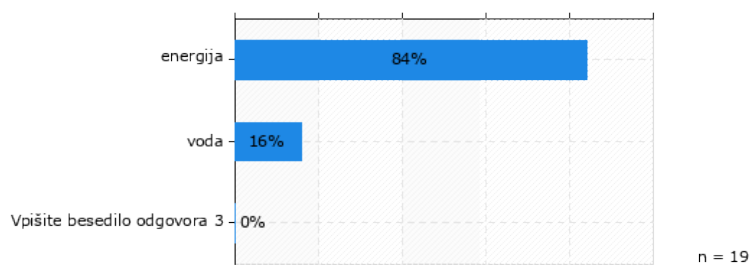
Kaj nastaja pri celičnem dihanju?



Slika 11 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj nastaja pri celičnem dihanju.

Slika 12

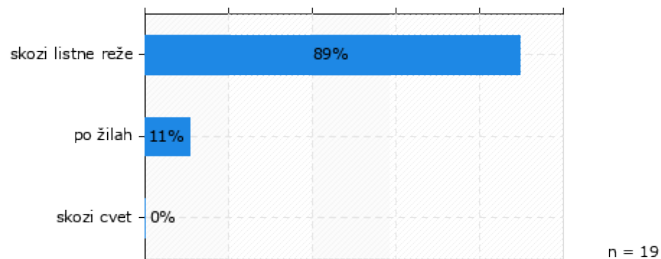
Kaj se pri celičnem dihanju sprosti iz glukoze?



Slika 12 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj se pri celičnem dihanju sprosti.

Slika 13

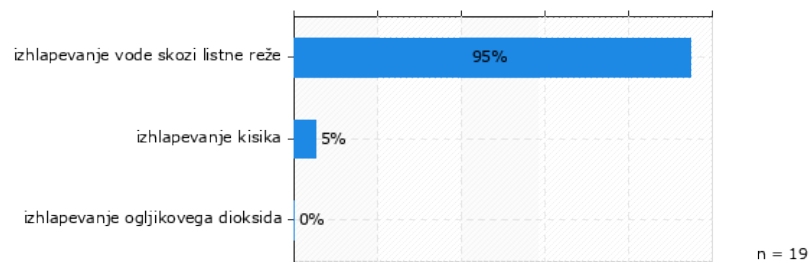
Kako pride plin v list?



Slika 13 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kako pride plin v list.

Slika 14

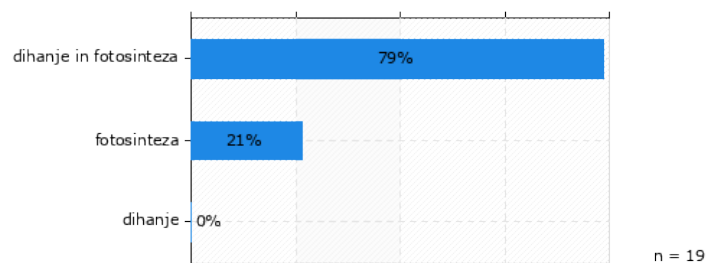
Kaj je transpiracija?



Slika 14 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj je transpiracija.

Slika 15

Kaj poteka v zelenih delih rastline?



Slika 15 prikazuje odgovore učencev na vprašanje kaj poteka v zelenih delih rastline.

Tabela 1

Prikaz pravih odgovorov pri obeh skupinah.

	Skupina: frontalni pouk odstotek pravih odgovorov	Skupina: inovativni pouk odstotek pravih odgovorov
1. Vprašanje	62	58
2. Vprašanje	57	84
3. Vprašanje	85	84
4. Vprašanje	72	89
5. vprašanje	79	95
6. vprašanje	34	79

V Tabeli 1 so prikazani rezultati šestih vprašanj iz preverjanja znanja, kjer so bili učenci razdeljeni v dve skupini: ena je snov obravnavala s klasično frontalno metodo, druga pa z inovativnim pristopom, ki je vključeval izkustveno učenje z igro vlog.

Analiza po posameznih vprašanjih.

Vprašanje 1: Skupina s klasičnim poukom je dosegla boljši rezultat (62 %) kot inovativna skupina (58 %). To nakazuje, da v primeru enostavnejšega vprašanja frontalni pristop lahko zadostuje za osnovno razumevanje.

Vprašanje 2: Tukaj je razlika izrazita – 57 % pravih odgovorov v klasični skupini proti kar 84 % v inovativni. To kaže, da je igra vlog pripomogla k boljšemu razumevanju zahtevnejše vsebine.

Vprašanje 3: Skupini sta izenačeni (85 % in 84 %), kar kaže na to, da sta obe metodi lahko učinkoviti, kadar je vsebina dovolj konkretna ali predhodno znana.

Vprašanje 4 in 5: Inovativna skupina je dosegla višje rezultate (89 % in 95 %), kar potrjuje, da učenci z aktivno udeležbo bolje razumejo povezave med procesi (npr. fotosinteza, celično dihanje).

Vprašanje 6: Največja razlika – 34 % proti 79 %. Gre verjetno za vprašanje, ki vključuje abstrakten koncept ali proces (npr. transpiracijo), pri katerem je vizualizacija in igranje vlog ključno za razumevanje. To podpira trditev, da inovativni pristopi omogočajo bistveno globlje razumevanje kompleksnejših pojmov.

Rezultati jasno kažejo, da je inovativna metoda poučevanja, ki vključuje aktivno vlogo učencev in konkretno izkušnjo, bistveno učinkovitejša pri razumevanju zahtevnejših in abstraktnih pojmov. Posebej izrazita je prednost pri vprašanjih, ki zahtevajo razumevanje procesov in ne le pomnjenje dejstev.

Rezultati naše raziskave so skladni z ugotovitvami številnih tujih in domačih študij, ki poudarjajo pomen izkustvenega in aktivnega učenja pri poučevanju naravoslovnih vsebin. Po Kolbu (1984) je izkušnja temelj za učinkovito učenje, saj omogoča transformacijo znanja iz abstraktne ravni v konkretno razumevanje. Podobno Novak in Gowin (1984) ugotavljata, da učenci lažje ustvarjajo pomenske povezave, če so v učni proces aktivno vključeni.

Rezultati študije, ki jo navaja Piaget (1972), kažejo, da učenci v osnovnošolskem obdobju še ne razmišljajo povsem abstraktno, zato jim vizualne predstavitve in fizične aktivnosti (kot je igra vlog) močno olajšajo razumevanje. Tudi slovenska študija Petrovič (2015) poudarja, da kreativne metode, kot so simulacije in igra vlog, povečujejo motivacijo, učni uspeh ter dolgoročno pomnjenje.

Primerljive raziskave iz Finske (Mäensivu, Kimonen 2001) kažejo, da se učenci, ki so vključeni v fleksibilno, problemsko naravnano in sodelovalno učenje, ne le bolje znajdejo pri razumevanju kompleksnih vsebin, temveč razvijejo tudi višje miselne sposobnosti in samostojnost. Naši rezultati, posebej izrazita razlika v pravilnosti odgovorov pri abstraktnejših vprašanjih (npr. vprašanje 6), potrjujejo te ugotovitve.

2.3 RAZPRAVA

Rezultati raziskave potrjujejo, da interaktivne metode poučevanja prispevajo k boljšemu razumevanju naravoslovnih vsebin. Učenci, ki so bili aktivno vključeni v simulacijo mikrosveta, so bolje razumeli povezave med strukturami in procesi v rastlinskih celicah. Aktivno učenje jim je omogočilo, da so snov doživeli in si jo lažje zapomnili. Tak pristop spodbuja večjo vključenost in radovednost učencev ter krepi njihovo naravoslovno pismenost. Ugotovitve kažejo, da takšne metode niso le učinkovitejše pri prenosu znanja, temveč tudi vplivajo na odnos učencev do naravoslovja. Na podlagi rezultatov predlagamo, da se v večji meri uvajajo metode, ki temeljijo na aktivnem vključevanju učencev, še posebej pri težje predstavljenih vsebinah, kot je mikrosvet.

3. ZAKLJUČEK

Na podlagi rezultatov raziskave lahko oblikujemo naslednje ugotovitve in priporočila za izboljšanje učnega procesa pri poučevanju naravoslovnih vsebin:

Učenci, ki so se učili z inovativno metodo, so v večini primerov dosegli boljše rezultate, še posebej pri vprašanjih, ki so zahtevala razumevanje kompleksnih procesov in ne le pomnjenja dejstev. Največjo razliko v uspešnosti smo zaznali pri vprašanju, ki je zahtevalo razumevanje transpiracije, kjer je skupina z aktivnim učenjem dosegla več kot dvakrat boljši rezultat. Tovrstne razlike potrjujejo, da je aktivno vključevanje učencev ključnega pomena za razumevanje abstraktnih naravoslovnih pojmov. Hipotezo smo potrdili.

Na podlagi rezultatov lahko predlagamo naslednje usmeritve za izobraževalni proces:

1. Vključevanje igre vlog in telesne izkušnje
Učencem je treba omogočiti, da aktivno ponazarjajo delovanje naravoslovnih procesov – npr. z igranjem vlog molekul, organelov in energijskih tokov.
2. Ustvarjanje učnega okolja, ki spodbuja gibanje in sodelovanje
Preoblikovanje učilnice v prostor, ki omogoča gibanje in sodelovalno delo, pozitivno vpliva na pomnjenje in razumevanje.
3. Učitelj kot spodbujevalec sprememb
Učitelj naj prevzame vlogo mentorja in spodbujevalca, ki usmerja učni proces in omogoča učencem samostojno raziskovanje in refleksijo.
4. Spodbujanje inovativnih didaktičnih strategij
Šole naj sistematično spodbujajo uporabo metod, ki vključujejo aktivno učenje, saj te dokazano prispevajo k boljšemu razumevanju vsebin.
5. Povezovanje z vsakdanjim življenjem
Pojme iz mikrosveta je treba povezati z vsakdanjimi primeri in situacijami, ki učencem omogočajo zaznavanje pomena snovi.
6. Redno spremljanje učinkov poučevanja
Učitelji naj rezultate učnih pristopov spremljajo, analizirajo in prilagajajo potrebam učencev.

Z upoštevanjem teh priporočil lahko šole oblikujejo učno okolje, ki spodbuja raziskovalni duh, kritično mišljenje in trajnejše razumevanje naravoslovnih pojmov.

4. VIRI IN LITERATURA

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Mäensivu, K., & Kimonen, E. (2001). *Curriculum approaches: Assessment as support for the learning process*. Finnish National Board of Education.

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Učni načrt za predmet naravoslovje*. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Petrović, Z. (2015). *Kreativne in inovativne metode poučevanja*. Vrtec Trnovo.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

1ka.arnes.si. (2025). Rezultati anket: Naravoslovje in Naravoslovje1. Pridobljeno s spletne platforme 1ka: <https://www.1ka.si/>



Celostna podpora družinam otrok z razvojnimi izzivi: Izobraževalne in neformalne oblike za opolnomočenje staršev

Comprehensive Support for Families of Children with Developmental
Challenges: Educational and Informal Approaches to Empower Parents

Vernesa Pašić, prof. defektologije

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
Slovenija

vernesa.pasic@cviu-velenje.si

Povzetek

Družine otrok iz Posebnega programa naše šole se srečujejo z izzivi pri vzgoji svojih otrok, zato smo v Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje razvili podporni sistem, ki temelji na specialni pedagogiki. Vsako leto izvedemo tri izobraževalna srečanja z vsebinami o vedenju, komunikaciji, socialni interakciji ter pomenu igre in prilagoditvah okolja. Staršem nudimo praktična orodja za vzgojo in učenje otrok. Poleg tega organiziramo neformalna druženja, kot so vadbе, čajanke in izleti, ki omogočajo izmenjavo izkušenj, čustveno podporo in varstvo otrok. Vsako leto izvajamo tudi vprašalnike za povratne informacije o zadovoljstvu in željah glede podpore. Že tretje leto več kot 80 % družin izraža zadovoljstvo in pravi, da jim vsebine koristijo. Program združuje strokovno znanje in izkušnje družin, krepi mreženje ter kompetence, kar bomo predstavili tudi na konferenci.

Ključne besede: podporni sistem, starši otrok s posebnimi potrebami, izobraževalni moduli, neformalna druženja

Abstract

Families of children enrolled in the Special Program at our school face various challenges in raising and supporting their children. At the Centre for Education, Training, and Care Velenje, we have developed a comprehensive support system grounded in the principles of special education. Each year, we organize three thematic educational workshops focusing on behavior, communication, social interaction, and the importance of play and environmental adaptations. We provide parents with practical tools for parenting and teaching, which they can apply directly in their daily lives. A key component of the program is informal gatherings, such as exercise sessions, tea meetings, and joint excursions. These events offer opportunities for experience-sharing, emotional support, and childcare. We also conduct annual surveys to collect feedback on satisfaction levels and preferences regarding the support provided. For the third consecutive year, over 80% of participating families have reported satisfaction and indicated that the content is beneficial. The program integrates professional expertise with lived family experience, strengthens networking and parental competencies, and will be presented at the upcoming conference.

Keywords: *support system, parents of children with special needs, educational modules, informal gatherings*

1. UVOD

»Mama in oče sta večno. Vedno dajeta otrokom vse, kar v danem trenutku zmoreta. Tudi če dasta malo, dasta vse, kar imata.« A. Poljanec

Družine otrok z motnjo v duševnem razvoju in avtizmom se vsakodnevno soočajo z mnogimi izzivi, ki segajo od iskanja relevantnih informacij do iskanja ustrezne strokovne podpore. Pot teh družin je pogosto zaznamovana z negotovostjo, zato je nujno, da jim zagotovimo celovito podporo, ki vključuje ne le strokovno pomoč, temveč tudi prostor za izmenjavo izkušenj in čustveno oporo. Prava podpora družinam je temelj, ki omogoča otrokom s posebnimi potrebami optimalen razvoj njihovih potencialov in njihovo uspešno vključevanje v družbo.

Starši so ključni partnerji v procesu vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces je nujno za doseg dolgoročnih ciljev. Družine, ki sodelujejo s strokovnjaki, so tiste, ki lahko učinkovito podpirajo razvoj otrok in jim pomagajo premagovati vsakodnevne izzive. Sodelovanje z izobraževalnimi ustanovami omogoča staršem pridobivanje novih veščin, znanj in orodij za uspešno obvladovanje različnih situacij, ki se pojavijo pri vzgoji otrok s posebnimi potrebami. S tem se zagotovi kontinuiteta in usklajenost pri obravnavi otrok, kar omogoča boljši napredek in večjo stabilnost v njihovem življenju.

V Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje smo pred petimi leti prepoznali nujnost zagotavljanja celostne podpore družinam otrok z motnjo v duševnem razvoju in avtizmom. Ugotovili smo, da obstoječe, zakonsko urejene oblike delovanja znotraj šol ne zadoščajo vedno za pokrivanje vseh potreb teh družin. Zato smo razvili podporni sistem, ki staršem omogoča dostop do strokovnih informacij, izobraževalnih vsebin ter nujno potrebne čustvene opore.

2. PODPORA PRI NAS NA CENTRU ZA VZGOJO, IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE

Naš program, ki ga nenehno razvijamo in nadgrajujemo, temelji na bogatih izkušnjah staršev in družin, ki so bili ali so vključeni v naše programe vzgoje in izobraževanja. Kot šola s 64-letno tradicijo črpamo znanje iz dolgoletnega dela ter neposrednih izkušenj pri podpori in delu z motnjo v duševnem razvoju ter avtizmom, pri čemer se osredotočamo na celostno obravnavo ter individualne potrebe vsake družine. V središču našega delovanja je razvoj konkretnih, uporabnih rešitev, ki krepijo starševske kompetence in izboljšujejo vsakdanje življenje otrok.

2.1 STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Družina je osnovna celica družbe in obenem tudi prvi prostor, v katerem oblikujemo svoj edinstven način življenja. V njej se učimo pravil, norm, vlog in komunikacijskih vzorcev, ki nas spremljajo skozi vse življenje. Kot strokovni delavci, ki se ukvarjamo z otroki in njihovimi

družinami, se zavedamo, kako močno na družinsko dinamiko vpliva otrokova razvojna pot. Naravno je, da si kot starši želimo, da bi bil otrok zdrav, srečen in da bi se razvijal v skladu s pričakovanji, to pričakovanje pa oblikuje tudi naš pogled na prihodnost. Vendar se v naši praksi pogosto srečujemo z družinami, ki doživijo prelomno življenjsko izkušnjo – soočenje z diagnozo, ki otroka in družino oddalji od »tipične« poti. Tak trenutek pomeni velik pretres, saj, kot opozarja Mikuš Kos (1999: 184), mora družina takrat preoblikovati celoten svoj notranji sistem. Vloge se prerazporedijo, oče morda začne bolj dejavno sodelovati pri negi otroka, starejši sorojenci se prej osamosvojijo, vsi člani pa prispevajo k novi, zahtevnejši družinski dinamiki. Vzpostavi se nova družinska realnost, v kateri se nekateri znajdejo bolj samozavestno in pozitivno, drugi pa težje in ob veliki čustveni bolečini. Zato je izjemno pomembno, da jih kot strokovnjaki razumemo, podpiramo in opolnomočimo.

Kot nadalje izpostavlja Mikuš Kos (1999: 152), so čustvene reakcije staršev ob postavljeni diagnozi zelo intenzivne, pogosto so to občutki žalosti, bolečine, nemoči, včasih celo sovraštva ali obupa. Starši si prizadevajo razumeti dogajanje, ga ublažiti ali osmisliti, pri čemer lahko pride tudi do iskanja krivde pri sebi, partnerju, v zunanjem okolju. To potrjuje tudi Egg (1965), ki pravi, da se starši pogosto čutijo sokrivi za stanje svojega otroka, kar lahko vodi v izolacijo, zmanjšano socialno funkcionalnost in osredotočenost na lastno krivdo namesto na iskanje podpore in rešitev. V šolskem okolju se to pogosto kaže v obliki napetosti, zmanjšane vključenosti staršev, nejasnih pričakovanj ali celo v konfliktih, kjer pa je pomembno, da pristopamo s strokovnim razumevanjem in empatijo. Kot poudarja Jull (2010: 29), krivda lahko posameznika ujame v spiralo osamitve, namesto da bi ga povezala z viri moči, družino, strokovnjaki, šolo, širšo skupnostjo. Reakcije družin so raznolike, kar je povsem razumljivo, saj se vsak od nas s takšnim bremenom spoprijema drugače.

Naša ustanova, ki izvaja dva programa in vključuje učence z motnjo v duševnem razvoju ter drugimi motnjami, kot so avtizem, gibalna oviranost, dolgotrajne bolezni ter čustveno-vedenjske motnje, ni izjema pri soočanju z družinskimi stiskami. Starši teh otrok se srečujejo z edinstvenimi izzivi, katerih reševanje presega tradicionalne starševske naloge. Vključuje iskanje ustreznih izobraževalnih in terapevtskih rešitev, prilagajanje vzgojnih pristopov ter usklajevanje različnih oblik terapij. Ob vstopu v našo šolo je pogosto že minilo celotno predšolsko obdobje, v katerem so se oblikovali temelji za otrokovo čustveno, socialno in kognitivno rast. Če staršem v tem času ni bila na voljo ustrezna podpora, lahko razvijejo napačne vzorce obnašanja, ki jih je težko prepoznati in spremeniti. Posledično se ti izzivi poglobijo pri otroku in vplivajo na družinsko dinamiko, zato je podpora potrebna ne le otroku, temveč tudi celotni družini, da se vzpostavi nov, zdrav in podporen način delovanja.

2.2 SOROJENCI

Egg (1976:25) preprosto pravi: »Če so se starši zares sprijaznili s prizadetostjo otroka in z vsemi njegovimi motnjami, bodo kaj kmalu to storili tudi bratje in sestre.«

Sorojenci so prav tako kot njihov brat/sestra s posebnimi potrebami, navezani na starša, si želijo njihove pozornosti in ne želijo, da bi se kar koli spremenilo s prihodom brata/sestre.

Bratje in sestre otroka z izzivi v razvoju imajo s starši enako močno vez, ob novici o sorojencu s posebnimi potrebami pa se znajdejo sredi nevihte, včasih pa se celo počutijo nekoliko zanemarjene (Restoux, 2010, str. 76).

Starši naj poskušajo otroka s posebnimi potrebami sprejemati, hkrati upoštevati njegove pomanjkljivosti in razvijati njegove sposobnosti, vendar se zavedati, da imajo vsi člani družine svoje potrebe, želje, pričakovanja, strahove, ki ne smejo biti zanemarjeni in manj pomembni. Sorojencem je potrebno omogočiti pridobivanje informacij o otrokovi motnji oziroma o njegovem razvoju in problemih ter obravnavati posebno potrebo, kot pravi Mikuš Kos (1999: 193), kot »pozitivno«.

Na splošno se nam zdi dobro, da družina skozi čas ohranja umirjen ritem življenja, ki ga kroji po lastnih željah in zmožnostih. Ne smemo zanemariti vloge in dolžnosti stroke in služb, ki so ustanovljene zato, da staršem pri vsej interakciji in doživljanju pomagajo.

2.3 OBLIKE POMOČI

2.3.1 FORMALNE OBLIKE SODELOVANJA

Formalne oblike sodelovanja šole s starši so tiste, ki jih predpiše in opredeli zakonodaja. Slovenska zakonodaja govori o svetu staršev, roditeljskih sestankih in govorilnih urah. Dodaja tudi druge oblike sodelovanja, vendar jih natančneje ne navede. 31. člen Zakona o osnovni šoli določa, da se z letnim delovnim načrtom določijo oblike sodelovanja s starši.

2.3.2 NEFORMALNE OBLIKE SODELOVANJA

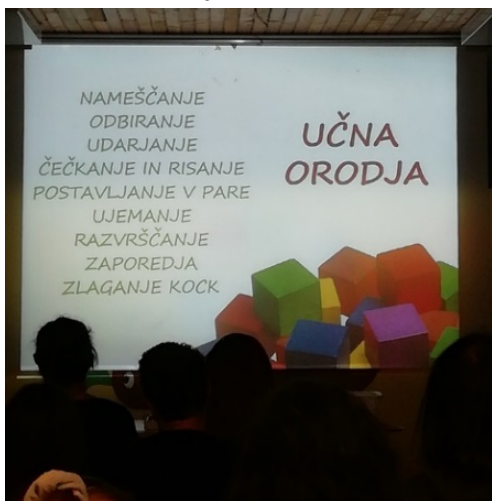
Neformalne oblike sodelovanja s starši se razvijajo v zadnjih letih kot posledica večje odprtosti šole do staršev. Najpogostejše oblike sodelovanja pa so: dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah, sodelovanje in pomoč staršev v delovnih in zbiralnih akcijah na šoli, dnevi dejavnosti skupaj s starši (Intihar in Kepec, 2002).

2.3.3 CELOSTNA PODPORA STARŠEM V NAŠI ŠOLI

Program temelji na letnem ciklu skrbno načrtovanih in vsebinsko usmerjenih aktivnosti, ki izhajajo iz prepoznanih potreb učencev in njihovih družin. Te potrebe opredelimo že v septembru, ko na uvodnem aktivu razredniki presodijo, katere starše povabiti k sodelovanju, glede na značilnosti učencev v posebnem programu in programu z nižjim izobrazbenim standardom.

V zadnjih treh letih se posameznega izobraževalnega sklopa v povprečju udeleži okoli 28 staršev. Izstopa dogodek, pri katerem smo vključili tudi starše otrok iz večinskih šol, ki jih podpirajo naše mobilne pedagoginje, takrat je bila udeležba kar 58 staršev, kar kaže na široko zanimanje in potrebo po tovrstni podpori.

Slika 2: *Predavanje staršev*



Slika 3: *Predavanje staršev*



Letno izvedemo tri strukturirana strokovna predavanja, vsako v trajanju treh šolskih ur. Izobraževalni moduli zajemajo teme, kot so učinkovita komunikacija z otrokom z motnjami v razvoju, spodbujanje samostojnosti, strategije za obvladovanje vedenjskih izzivov ter sodelovanje s strokovnjaki in institucijami. Vsebine so praktično naravnane in staršem ponujajo konkretna orodja za vsakdanje izzive. Poseben poudarek dajemo aktivnemu vključevanju staršev, ki tako postajajo ne le poslušalci, temveč tudi soustvarjalci programa. Njihove izkušnje in predlogi pomembno vplivajo na načrtovanje prihodnjih aktivnosti. (glej sliko 1 in 2).

Slika 4 Čajanka in pogovor o vedenju



Slika 5 Čajanka in pogovor o vedenju



Slika 6 Starši in strokovni delavci na izletu



Slika 7: Starši in strokovni delavci ob obisku čokoladnice



Poleg formalnega izobraževanja vsako leto organiziramo tudi neformalne oblike srečanj, ki se vsebinsko in izvedbeno prilagajajo aktualnim potrebam. Med temi srečanji so pogovorni krogi, tematski večeri, skupinske refleksije in skupne dejavnosti, ki spodbujajo povezanost ter nudijo čustveno oporo. (glej sliko 3 , 4, 5 in 6).

V šolskem letu 2024/25 pa smo prvič uvedli tudi čajanko za sorojence naših učencev, s katero želimo nuditi dodatno podporo in prostor za izražanje njihovih občutkov ter izkušenj.

Vsako leto program zaključimo z evalvacijo preko strukturiranih vprašalnikov, kjer starši ocenjujejo zadovoljstvo, uporabnost vsebin ter izražajo želje za prihodnje teme. V zadnjih petih letih povprečna ocena presega 9 na lestvici od 1 do 10. Rezultati potrjujejo, da program pomembno prispeva k večji samozavesti in usposobljenosti staršev pri vsakodnevni skrbi za otroke. Prav tako spodbuja krepitev socialne mreže med družinami in večjo vključenost otrok v vsakdanje aktivnosti.

Ugotavljamo, da je bistveno, da staršem pomagamo prepoznati lastne vire moči. Pravi strokovnjak ni tisti, ki ponudi hitre rešitve, temveč tisti, ki staršu pomaga odkriti njegove zmožnosti in ga opolnomočiti za samostojno reševanje izzivov. V šoli se zavedamo pomena vzpostavljanja vzajemnega in partnerskega odnosa s starši. Ključno je, da jim prisluhnemo, jih razumemo ter upoštevamo njihove vrednote, stališča in vire moči. Le tako lahko gradimo trdno in kakovostno sodelovanje.

3. ZAKLJUČEK

Ko se združita srce in znanje, nastanejo najboljše rešitve, še posebej v svetu otrok s posebnimi potrebami, kjer so starši njihovi prvi in najpomembnejši učitelji, opora in varno zatočišče. Njihova vloga je neprecenljiva. Kot poudarja Egg (1965), so starši poklicani k temu, da sodoživljajo posebno življenjsko pot svojega otroka in ga vodijo k bogatejšemu življenju.

A to potovanje ne bi smelo potekati v osami. Starši dajejo vse, kar zmorejo, zato jih moramo podpreti tako strokovno, čustveno in človeško. Naše izkušnje kažejo, da največji napredek dosežemo prav takrat, ko se strokovno znanje poveže s starševsko intuicijo in ljubeznijo. Takrat šola preseže svojo formalno vlogo in postane prostor soustvarjanja, postane skupnost.

To povezovanje med domom in šolo je temelj našega dela. Gradimo mostove, ki otrokom omogočajo, da razvijajo svoje potenciale in se uspešno vključujejo v širšo družbo. Ob tem pa ne moremo prezreti pomembne pomanjkljivosti: sistemska podpora staršem otrok s posebnimi potrebami je še vedno nezadostna. Njihove potrebe pogosto presegajo okvire formalnih oblik, kot so roditeljski sestanki ali govorilne ure, medtem ko so **neformalna srečanja**, ki se izkažejo kot ključna za čustveno oporo in izmenjavo izkušenj, pogosto odvisna od finančnih zmožnosti šol ali posameznikov.

Zato se strokovni delavci že več let aktivno vključujemo v projekte Mestne občine Velenje, preko katerih pridobivamo sredstva, da lahko organiziramo dogodke, delavnice in srečanja brez dodatnega bremena za starše. Naš cilj je, da se vsak starš počuti vključenega, slišane in podprtega – ne glede na svoje finančno ozadje.

Ko šola postane **partner** in ne zgolj **izvajalec izobraževanja**, nastane prostor, kjer otroci napredujejo, starši krepijo svoje kompetence, strokovni delavci pa rastejo skozi sodelovanje. Tako skupaj gradimo skupnost, ki temelji na zaupanju, strokovnosti in srčnosti.

Naša praksa potrjuje, da je **kombinacija strokovnega svetovanja, praktičnih delavnic in neformalnih srečanj učinkovit in trajnosten pristop** k podpori družinam. Program s tem ne prispeva le k boljšemu razumevanju potreb otrok z motnjami v razvoju, temveč tudi krepí močnejšo, povezano skupnost, ki spodbuja sodelovanje, inovativnost in skupno reševanje izzivov.

»Če želimo iti hitro, pojdimo sami. Če želimo iti daleč, pojdimo skupaj.« (afriški pregovor)

4. VIRI IN LITERATURA

Egg, E. (1965). *Moj otrok je drugačen*. Mladinska knjiga.

Egg, E. (1976). *Dojenček, otrok, družina: Svetovanje staršem otrok z motnjami v razvoju*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Intihar, M., & Kepec, M. (2002). *Sodelovanje staršev in šole: izkušnje, stališča, pobude*. Pedagoški inštitut.

Jull, S. K. (2010). *Considering the misbehaviour of children with disabilities in inclusive classrooms. Education and Treatment of Children*, 33(4), 521–538.

Jurišić, B. (2017). *Strokovni delavci v šoli in starši – med partnerstvom in nadzorom*. V. Vonta (ur.), *Partnerstvo s starši v vzgoji in izobraževanju* (str. 22–32). ZRSŠ.

Mikuš Kos, M. (1999). *Psihološka pomoč otrokom v stiski: priročnik za svetovalne delavce, učitelje in starše*. Založba EDUCA.

Restoux, C. (2010). *Moja sestra, moj brat je drugačen: vodnik za sorojence otrok s posebnimi potrebami*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96 s spremembami). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si>

Narava kot učitelj: Živi kotiček za otroško učenje in rast

Nature as a Teacher: A Living Corner for Children's Learning and Growth

Vernesa Pašić, prof. defektologije

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
Slovenija

vernesa.pasic@cviu-velenje.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo uporabo živega kotička s paličnjaki kot učnega pripomočka pri delu z otroki z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter avtistično motnjo. Želeli smo ugotoviti, kako neposredna skrb za živa bitja vpliva na razvoj splošne poučenosti, besednega zaklada, socialnih veščin in občutka odgovornosti. V spremljanje smo vključili pet učencev, ki smo jih postopno uvajali v skrb za paličnjake ter jih spodbujali k opazovanju, opisovanju in izražanju misli in občutkov. Poseben poudarek smo namenili razvijanju jezika, saj so učenci ob rednem stiku z živalmi bogatili svoje izražanje. Opazili smo tudi razvoj rutine, saj je skrb za živali postala del njihovega vsakdana. S ponavljajočimi se dejavnostmi so učenci razvijali občutek za red in zaporedje opravil. Stik z živimi bitji je prispeval k razvoju empatije in odgovornosti – učenci so začeli prepoznavati potrebe drugega in kazati več zanimanja za dobrobit paličnjakov. Na podlagi spremljanja in študije primera ugotavljamo, da živi kotiček pomembno prispeva k razvoju ključnih veščin ter nudi varno in spodbudno okolje za celostni razvoj otrok v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: živi kotiček, paličnjaki, zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju, avtistična motnja, razvoj komunikacije, empatija

Abstract

In this article, we present the use of a “living corner” with stick insects as an educational tool in working with children with moderate, severe, and profound intellectual disabilities and autism spectrum disorder. Our goal was to explore how direct care for living beings influences the development of general knowledge, vocabulary, social skills, and a sense of responsibility. We involved five students who were gradually introduced to caring for the insects, while we encouraged them to observe, describe, and express their thoughts and emotions. We placed special emphasis on vocabulary development, as regular interaction with the animals enriched their language and expression. The care routine became part of their daily schedule, helping them develop organizational and executive skills through repeated activities such as feeding, cleaning, and observing changes. We also observed increased empathy and awareness of the animals’ needs, especially in students with autism. Based on our observations and a case study, we conclude that incorporating a living corner into the educational process significantly contributes to the development of key skills in the Special Education Program. It provides a safe, stimulating environment for communication, sensory exploration, and emotional growth, supporting the holistic development of children with special needs.

Keywords: living corner, stick insects, intellectual disabilities, autism spectrum disorder, vocabulary, empathy.

1. UVOD

» Če določena metoda otroka ne poučuje, poskusite kaj drugega. Poglejte otroka in spreminjajte svoj način poučevanja, dokler ne najdete nečesa, kar deluje.«

(Mary Baratta-Lorton, 1976)

V prispevku poudarjamo svoje glavno vodilo kot učitelji splošne poučenosti v Posebnem programu – da so otroci s posebnimi potrebami aktivni znotraj učno-vzgojnega procesa. To pomeni, da ne ostajajo zgolj pasivni prejemniki informacij, temveč imajo možnost neposredne izkušnje, raziskovanja in sodelovanja, kar krepi njihovo razumevanje, samostojnost in občutek odgovornosti.

Pri delu zagovarjamo izkustveno učenje, ki poudarja pomen konkretnih, oprijemljivih izkušenj za razvoj otrokovih sposobnosti. Skrb za paličnjake kot del živega kotička učencem omogoča, da aktivno sodelujejo v procesu učenja – opazujejo, hranijo, čistijo in spremljajo spremembe pri živalih. S tem ne pridobivajo zgolj informacij o naravi, temveč razvijajo besedni zaklad, socialne veščine in občutek odgovornosti. Pomemben vidik tega pristopa je tudi vzpostavljanje rutine, saj vsakodnevne naloge, kot so skrb za paličnjake, hranjenje in opazovanje, pomagajo učencem pri razvoju organizacijskih in izvršilnih funkcij. Ponavljajoče se dejavnosti jim omogočajo, da postopoma prevzamejo večjo samostojnost pri delu, se učijo načrtovanja in razvijajo sposobnost samostojnega delovanja.

Skozi vključevanje živega kotička v učni proces vidimo, kako lahko otroci s posebnimi potrebami razvijajo pomembne veščine na način, ki jih spodbuja k aktivnemu sodelovanju, raziskovanju in izražanju lastnih misli ter občutkov. Živi kotiček tako ni le učni pripomoček, temveč pomembno orodje za celostni razvoj učencev v posebnem programu.

2. UČENCI VKLJUČENI V NAŠ POSEBNI PROGRAM

Otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju se pogosto soočajo z omejitvami na področju jezikovnega izražanja, kar vpliva na njihovo sposobnost komunikacije. Te omejitve se lahko širijo tudi na socialne veščine, saj imajo ti otroci pogosto težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih stikov. Samostojnost pri vsakodnevnih nalogah je prav tako omejena, saj potrebujejo podporo pri sprejemanju odločitev in izvedbi osnovnih aktivnosti. Če se k tem izzivom pridruži avtistična motnja, postanejo težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji še bolj izrazite. Otroci z avtizmom pogosto kažejo ponavljajoče se vedenjske vzorce in močno potrebo po rutini ter predvidljivosti, kar jim omogoča občutek varnosti in nadzora.

Otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter avtistično motnjo so usmerjeni v posebni program vzgoje in izobraževanja. Če jim resnično želimo zagotoviti kar se da najbolj spodbudno šolsko okolje, jim moramo zagotavljati tudi primerne učne pripomočke.

3. ŽIVI KOTIČEK

Že besedna zveza nam pove, da je živi kotiček, določen del v učilnici, v katerem se nahaja določeno živo bitje. Torej gre za neko vrsto prostora, v katerem gojimo določen organizem.

Živali in rastline so bile zmeraj zelo pomembne za človekove telesne potrebe, kakor tudi za njegova čustva in doživetja. Izkušnje in doživetja različnih oblik življenja živali, njihovega različnega vedenja, lastno gojenje živali in rastlin, doživetja življenja v naravi in na prostem, vse to daje otrokom pomembne izkušnje o naravi in njeni povezanosti (Bahovec in Golobič 2004: 133).

Živali so živa bitja, s katerimi si delimo življenjski prostor. V sodobni družbi igrajo vse pomembnejšo vlogo, bodisi kot hišni ljubljenci bodisi kot terapevtski spremljevalci. Prav zaradi njihovega pozitivnega vpliva jih vse pogosteje vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. Pedagoški delavci, skupaj s starši, nosimo ključno odgovornost za ustrezno pripravo otrok na srečanja in sobivanje z živalmi. Z zagotavljanjem ustreznega znanja in z lastnim zgledom oblikujemo spoštljiv in odgovoren odnos do živali.

»Novejše raziskave so pokazale, da prijateljstvo z živaljo izboljša človekove socialne odnose ter tudi njegovo duševno in telesno zdravje» (Ocepek, 2012, str. 17).

3.1 STALNI ŽIVI KOTIČEK

Stalni živi kotiček je nasprotje občasnega in pomeni kotiček v učilnici, v katerem imamo ves čas prisotno določeno živo bitje. Živa bitja v njem lahko tudi menjamo, dodajamo in kombiniramo rastlinske in živalske predstavnike. Vsekakor je dobrodošlo, da skrbimo da kotiček ne postane nezanimiv, zato z otroki vedno opazujemo neko drugo lastnost živega bitja, ali pa določeno lastnost beležimo- skratka izvajamo aktivnosti, ki otroke zanimajo. Najpomembneje je, da otrokom dovolimo in zaupamo, da lahko sami opravljajo določene naloge in izvajajo določeno skrb za živa bitja, za katere vemo, da jih otroci zmorejo.

Tudi pri nas na šoli je stalni živi kotiček (Glej Sliko 1).

Slika 8: Razredni vivarij



3.2 POMEN UČITELJA PRI UPORABI ŽIVIH KOTIČKOV

»Otroci prevzamejo odnos vzgojiteljev, učiteljev, staršev in drugih odraslih do narave in raziskovanja. Z lastnim zgledom otroka namreč navajajo na varno in spoštljivo ravnanje z živimi bitji – varno zanj in za živo bitje. Pozornost otroka naj usmerijo na izrazite značilnosti živali ali rastline za neko okolje (npr. paličnjak na veji)« (Bahovec idr., 2008, str. 61–63).

Kot učitelji se moramo zavedati, da na učence vplivamo na več ravneh – ne le s tem, *kaj* sporočamo, temveč tudi s tem, *kako* to sporočamo. Naša komunikacija poteka prek besed, a enako pomembni – pogosto celo odločilnejši – so neverbalni elementi, kot so pogled, ton glasu, telesna govorica in splošna emocionalna prisotnost. Prav ti vidiki igrajo ključno vlogo pri razumevanju sporočila, zlasti pri učencih, ki imajo težave z jezikovnim izražanjem. Pomembno je tudi, da se zavedamo, da na otroke ne prenašamo zgolj znanja, temveč tudi svojo naravnost, odnos in navdušenje. Naš lasten odnos do učenja, predmetnega področja in učnega procesa se zrcali v načinu poučevanja in nezavedno vpliva na učenčevo motivacijo, zanimanje ter čustveno doživljanje šolskega prostora. Zato poučevanje ni zgolj prenos informacij, temveč celostno oblikovanje spodbudnega in varnega učnega okolja, kjer učitelj s svojo avtentičnostjo in čustveno odzivnostjo pomembno soustvarja pogoje za optimalen razvoj vsakega posameznika. Odgovornost učitelja tako vključuje zavestno prisotnost, profesionalno refleksijo ter zmožnost ustvarjanja odnosa, ki učencem omogoča, da se čutijo sprejete, razumljene in spodbujene.

Učitelj je tisti, ki navdihuje učence kot kaže slika (Glej Sliki 2, 3).

Slika 9: Učitelj z učenci



Slika 10: Demonstracija učitelja pri rokovanju



4. GOJENJE ORGANIZMOV V NAŠI ŠOLI

4.1 O VIVARIJU

»Vivarij je posoda za gojenje živih bitij. To je prostorsko omejeno okolje, v katerega prenesemo del zunanje narave. /.../ V šolskem vivariju lahko gojimo različne organizme, kot so paličnjaki, pajke, vodne polžke kar učencem omogoča neposredno opazovanje njihovih življenjskih ciklov. Pred postavitvijo vivarija moramo imeti jasen cilj in predstavo o smiselnosti ukvarjanja s tem. Velikost vivarijske posode prilagodimo potrebam organizmov« (Kirbiš, 2000, str. 82-107).

4.2 PALIČNJAKI

V razredu imamo paličnjake, in sicer Vietnamske paličnjake (*Medauroidea extradentata*). To so vrsta paličnjakov, ki izvirajo iz Vietnama. Le ti so priljubljeni hišni ljubljenci zaradi enostavne oskrbe. Njihova telesa so dolga, vitka in rjavkaste ali zelenkaste barve, kar jim omogoča odlično kamuflažo med vejami in listjem. Odrasli osebki dosežejo dolžino od 8 do 12

cm. So rastlinojede in se prehranjujejo predvsem z listi robid, malin, vrtnic ter hrasta. Aktivni so predvsem ponoči. Obrambni mehanizmi vključujejo pretvarjanje, da so suhe vejice, in izločanje rahlo dišečih snovi, ki odvrtačajo plenilce. Njihovo razmnoževanje je zanimivo, saj lahko samice odlagajo neoplojena jajčeca, iz katerih se razvijejo novi osebk (partenogeneza), če ni samcev. To omogoča hitro širjenje populacije. Njihova življenjska doba je približno eno leto. So miroljubni in enostavni za vzdrževanje, zato so priljubljeni pri uporabi v vrtcih in šolah.

4.3 PREDSTAVITEV NAŠE DEJAVNOSTI

Živi kotiček je pomemben del našega vzgojno-izobraževalnega procesa in je vpet v delo skozi ves dan. Kot specialna pedagoginja z več kot 20-letnimi izkušnjami v Posebnem programu že tri leta načrtno in sistematično uvajam občasne in stalne žive kotičke za učence z motnjo v duševnem razvoju ter avtistično motnjo. Letos poučujem v kombiniranem oddelku prve in druge stopnje, kjer so vključeni učenci z avtistično motnjo. V tem okviru sem razvila metode in pristope, s katerimi učencem omogočam neposredno izkušnjo stika z živimi bitji ter jih vključujem v procese nege in opazovanja.

V tem kontekstu smo v naš razred vključili vietnamske paličnjake (*Medauroidea extradentata*), ki so zaradi svoje neagresivne narave in enostavne oskrbe izjemno primerni za delo z učenci s posebnimi potrebami. Skozi intenzivno delo na tem področju smo razvili strategije, ki učencem omogočajo, da skozi interakcijo s paličnjaki:

- Razvijajo senzorno zaznavanje – dotikanje paličnjakov, opazovanje njihovega gibanja in nežno rokovanje prispevajo k razvoju taktilne občutljivosti, kar je še posebej pomembno pri učencih z avtistično motnjo (Glej Slike 4, 5, 6, 7)

Slika 12
Dotikanje paličnjakov



Slika 13:
Paličnjaka učenec pozdravi



Slika 11:
Učenec samostojno rokuje s paličnjaki



- Razumejo naravne procese – učenci aktivno spremljajo prehranjevanje, levitev (Glej sliko 8) in rast paličnjakov, kar jim pomaga razumeti življenjske cikle ter naravne zakonitosti.

Slika 7: Levitev paličnjakov



Slika 8: Vračanje paličnjakov v vivarij



Krepijo odgovornost in skrb za živa bitja – redno vzdrževanje njihovega okolja ter skrb za prehrano spodbujata občutek odgovornosti, skrbnosti in empatije. Le to vključujemo v vsakodnevno rutino, ko odhajamo po hrano za paličnjake kar je razvidno tudi iz fotografij (Glej Slike 9, 10, 11)

Slika 9: Nabiranje robidovih listov



Slika 10: Redno vlaženje vivarija



Slika 11: Redno čiščenje vivarija je rutina



Razvijajo umirjenost in osredotočenost – opazovanje paličnjakov deluje pomirjujoče, kar pripomore k boljšemu uravnavanju vedenja, povečani pozornosti ter vztrajnosti pri nalogah (Glej Sliko 12).

Slika 12: Sproščanje ob vivariju



Učitelj kot model (Glej Sliko 13) s strukturiranim opisovanjem paličnjakov (npr. njihov videz, gibanje, prehranjevanje) spodbuja učence k poimenovanju, ponavljanju besed, postavljanju vprašanj ter izražanju opažanj, s čimer razvijajo komunikacijske spretnosti.

Slika 13: Učitelj opisuje, navdihuje s paličnjaki



Z vzpostavitev živo kote sem v razredu ustvarila prostor, kjer učenci skozi neposredno izkušnjo razvijajo našeta področja, obenem pa tudi radovednost, strpnost in spoštovanje do narave. Ti procesi prispevajo k njihovem celostnemu razvoju in krepitevi ključnih življenjskih veščin.

5. ZAKLJUČEK

Stik učencev z večjimi izzivi v učenju z živalmi je izjemnega pomena, kar se kaže tudi v našem primeru, kjer smo vključili živali v učni proces. Uporaba živali kot učnega pripomočka prinaša pomembne napredke na mnogih področjih. Ena izmed ključnih sprememb je opazen premik od začetnega strahu, nelagodja in neprijetnih občutkov do pozitivnega stika z živalmi – učenci se sedaj brez zadržkov ukvarjajo z božanjem in ljubkovanjem paličnjakov. Ta prehod je dokaz, da so učenci, ob podpori učiteljev, sposobni premagovati svoje strahove in razvijati občutek za skrbi do živih bitij. Učitelj s svojim pozitivnim zgledom, tako do živali kot do narave, igra ključno vlogo pri oblikovanju takih izkušenj.

Opazili smo napredek tudi na področju razvoja senzorne integracije, saj učenci pridobivajo dragocene taktilne in vizualne izkušnje, ki so še posebej koristne za učence z avtistično motnjo. S pomočjo učiteljevega modeliranja jezika, opisa in spodbujanja k izražanju opažanj, postavljanju vprašanj ter ponavljanju besed, učenci razvijajo svoje komunikacijske veščine. Povezanost z živalmi učenca omogoča, da se učijo skrbi za življenja bitja ter spoznava pomen rednega vzdrževanja okolja in prilagajanja potrebam živali.

Ob tem pa opazovanje paličnjakov ne le sprošča, ampak pozitivno vpliva na uravnavanje vedenja učencev, hkrati pa izboljšuje njihovo osredotočenost. Preko izkustvenega učenja spoznava življenjske cikle, prilagoditve organizmov ter pomen varovanja narave na način, ki je za njih konkretno razumljiv.

V prihodnje bi bilo smiselno širiti koncept živega kotička in vključiti tudi druge neinvazivne ter enostavne živali, ki bi še dodatno obogatile izkustveno učenje. Pomemben korak bi bil tudi razvoj didaktičnih gradiv – priprava strukturiranih učnih listov in prilagojenih interaktivnih dejavnosti za učence z različnimi potrebami. Sodelovanje z drugimi šolami in strokovnjaki na področju specialne pedagogike ter izmenjava izkušenj bi pripomogla k nadgradnji programa, obenem pa bi bilo smiselno raziskovati dolgoročne učinke vključevanja živih kotičkov na učence, zlasti v kontekstu senzorne, socialne in komunikacijske rasti.

Kot pravi Maria Montessori: „Pomembno je, da se učimo z vsemi svojimi čuti, saj učimo le, ko vse naše sposobnosti sodelujejo v procesu.“ Ta misel v celoti odraža pomen vključevanja živih bitij v učni proces, saj le skozi celostno izkustvo učenci razvijajo vse svoje potenciale.

6. VIRI IN LITERATURA

Cerar, M. (1999). Splošna poučenost. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kirbiš, J. (2000). Spoznavajmo z vivarijem. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Križnar, M. (2012). Naravoslovni kotiček: vzpostavljanje in vzdrževanje majhnih ekosistemov v šoli. Maribor: Založba Obzorja.

Novak, P. (2005). Živi kotiček v učilnici: vzgoja in nega organizmov v vivariju. Ljubljana: Didakta.

Ocepek, R. (2012). Premagajmo predsodke do živali: vzgoja za odgovoren odnos do narave. Ljubljana: Agencija Baribal.

Vrščaj, D. (2000). Paličnjaki in živi listi. Ljubljana: DZS.

Zpevak, J. (2001). Žuželke. Maribor: Založba Obzorja.

Zommer, Y. (2016). Moja velika knjiga o žuželkah. Založba Grlica.



Gibam se, torej se dobro počutim

I'm moving, so I feel good

Lucija Polenik, mag. prof. spec. in reh. ped.

Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije
Slovenija

lucija.polenik@gmail.com

Povzetek

Prosti čas je za otroke zelo pomemben del vsakdana in življenja nasploh. Izjemen pomen ima za celostni zdrav razvoj posameznika. Otroci za uspešen psihofizični razvoj potrebujejo igro in gibanje. Preko drugačnega načina učenja hitreje napredujejo, so bolj motivirani za delo ter navezujejo stike. Otroci s posebnimi potrebami se zaradi svojih izzivov in primanjkljajev v prostočasne dejavnosti veliko težje vključujejo kot nevrotični otroci. Tudi možnosti za vključevanje v prostočasne aktivnosti imajo bistveno manj. Tako pri njih prihaja do upada psihofizičnega zdravja in sposobnosti. V prispevku so predstavljene gibalne delavnice za otroke z avtističnimi motnjami, ki so se izvajale pod okriljem Zveze nevladnih organizacij za avtizem Slovenije, v okviru projekta *Avtizem SAM z drugimi III*. Delavnice omogočajo krepitev telesnega in duševnega zdravja. Poleg razvijanja in urjenja osnovnih gibalnih sposobnosti, pri otrocih spodbujajo tudi vztrajnost, vzdržljivost, motivacijo ter delujejo povezovalno, stremijo k čim večjemu socialnemu vključevanju in sprejemanju.

Ključne besede:

Gibanje, prosti čas, igra, gibalne delavnice, avtistične motnje, psihofizično zdravje

Abstract

Leisure time is essential to children's daily lives and overall development and has a crucial role in their physical and mental growth. Successful psychophysical development in children requires both play and physical activity. Alternative learning methods facilitate for faster progress, greater motivation and an efficient establishment of social connections. Children with special needs face significant challenges in participating in leisure activities compared to neurotypical peers and have fewer opportunities for engagement. This often leads to a decline in their psychophysical health and abilities. This paper presents exercise workshops for children with autism disorders organised by the Association of Non-Governmental Organizations for Autism Slovenia as part of the project *Avtizem – SAM z drugimi III (Autism - Standing Alone with Others)*. The workshops aim to enhance physical and mental health, develop basic motor skills and encourage perseverance, endurance and motivation. They also promote social inclusion and acceptance.

Keywords:

Movement, leisure time, play, exercise workshops, autism disorders, psychophysical health

UVOD

Otroci s posebnimi potrebami (PP), ki imajo motnje v duševnem razvoju (MDR) in avtistične motnje (AM), za celostni razvoj poleg drugačnega načina dela, prilagoditev, spodbud in podpore potrebujejo tudi gibanje, igro, druženje in povezovanje z drugimi. Za otroke z AM je ena od možnosti aktivnega preživljanja prostega časa vključitev v vodene gibalne delavnice. Namen delavnic je sprostitev, aktivno preživljanje prostega časa, razvijanje osnovnih oblik gibanja in sodelovanje v skupinskih športnih dejavnostih. Otroci na ta način razvijajo spretnosti poslušanja, sledenja navodilom, čakanja na vrsto ter urijo vztrajnost in sodelovalni duh.

Ob koncu delavnic se je pokazala želja in potreba po tovrstnih dejavnostih. Opaziti je, da je aktivno preživljanje prostega časa zunaj, preko gibanja in v družbi z vrstniki za otroke z AM velik izziv, ki zahteva nadaljnjo skrb in pozornost. Z gibalnimi delavnicami želimo otrokom približati zdrav življenjski slog, ter jih spodbuditi k čim bolj aktivnemu preživljanju prostega časa, staršem pa nuditi podporo in razbremenitve. Redno vključevanje v gibalne dejavnosti bistveno prispeva k izboljšanju kakovosti življenja, zato je izjemno pomembno razvijati to področje. Zaradi specifičnih značilnosti na področju komunikacije, vedenja, senzornega zaznavanja in motorike se otroci z AM srečujejo z mnogimi izzivi pri sodelovanju v gibalnih dejavnostih - tako v šolskem okolju kot v okviru prostočasnih dejavnosti.

OSREDNJI DEL

Pomembnost gibanja za otroke s posebnimi potrebami

Gibanje je osnovna potreba vsakega otroka, še posebej za otroke s PP. Redna telesna aktivnost pozitivno vpliva na njihov telesni, kognitivni, socialni in čustveni razvoj ter jim pomaga premagovati vsakodnevne izzive (Zupančič Tisovec in Knific, b. d.). Fizična aktivnost krepi motorične sposobnosti, kot so koordinacija, ravnotežje in moč, pri čemer otroci s PP pogosto potrebujejo dodatno podporo. Gibanje pozitivno vpliva tudi na kognitivne sposobnosti in ima pomembno socialno komponento. Skupinske aktivnosti spodbujajo sodelovanje, komunikacijo in vzpostavljanje odnosov. Otroci se skozi te dejavnosti učijo socialnih pravil (deljenje, spoštovanje drugih, potrpežljivost...), kar krepi njihovo vključevanje v širšo družbo. Čustveni vpliv gibanja je prav tako neprecenljiv. S telesno aktivnostjo otroci sproščajo napetost, izražajo čustva in krepijo pozitivno samopodobo. Gibanje jim prinaša občutek uspeha, kar povečuje njihovo motivacijo in pripravljenost na soočanje z izzivi (Rajović in Rajović, 2019).

Značilnosti otrok z AM v vedenju in na področju motorike

AM se najpogosteje kažejo kot izzivi v verbalni in neverbalni komunikaciji, v socialnih veščinah ter ponavljajočih se vedenjskih vzorcih. Motorika je pri otrocih z AM pogosto slabo razvita. Raziskave so pokazale, da imajo posamezniki z AM bistveno slabšo motorično

koordinacijo v primerjavi z nevrotipičnimi vrstniki. Izzivi se pojavljajo pri posnemanju gibalnih dejavnosti, na področju ravnotežja, koordinacije, govora, fine motorike, mišičnega tonusa, dispraksije in gibalne okornosti (Werdonig idr., 2009). V praksi se to lahko kaže kot težave pri sodelovanju v skupinskih športih in pri izvajanju kompleksnih gibalnih vzorcev. Otroci pogosto izvajajo stereotipna ali ponavljajoča se motorična gibanja (Popčević, 2017) ter izražajo zanimanje le za določene vrste gibanja ali športa. Zanje so značilne nenavadne reakcije na senzorne dražljaje, ki se lahko kažejo kot hiperobčutljivost ali hipoobčutljivost (American Psychiatric Association, 2013).

Vključevanje otrok z AM v prostočasne in gibalne dejavnosti

Otroci z AM se pri sodelovanju v gibalnih dejavnostih soočajo z izzivi. V okviru projekta *Avtizem SAM z drugimi III* so člani na srečanju podpornih skupin ugotovili, da imajo otroci z AM bistveno manj možnosti za vključevanje v prostočasne aktivnosti v primerjavi z nevrotipičnimi vrstniki. Eden od razlogov je, da načini izvajanja gibalnih dejavnosti za te otroke niso primerni, prilagojeni niti privlačni. Izvajalci prostočasnih aktivnosti večkrat niso opremljeni z ustreznimi znanji in s strategijami za vključevanje teh otrok. Zaradi plačljivih dejavnosti si jih veliko družin ne more privoščiti, včasih pa tudi otrok ni zrel, pripravljen ali sposoben, da bi se vključil v skupinske in gibalne dejavnosti. Pri nas še vedno ni sistemske podpore za tovrstne aktivnosti na nacionalnem nivoju. Podpora je odvisna tudi od posameznih občin, ki finančno in prostorsko podpirajo društva in zavode, ki te dejavnosti izvajajo. Na srečanju je bilo izpostavljenih nekaj idej, med drugimi tudi, da bi bilo koristno med seboj povezati društva in ustanove, ki delajo z otroci s PP. Dobro bi bilo zbirati in sproti dopolnjevati seznam preverjenih in kakovostnih dejavnosti za otroke.

V nadaljevanju je zbranih nekaj idej in možnosti za vključevanje otrok z AM v prostočasne aktivnosti (Vključevanje otrok z avtizmom v prostočasne dejavnosti, 26. 12. 2023):

- Društvo za kulturo inkluzije v Ljubljani izvaja prostočasno dejavnost: vadba Specialni telovaj – poteka dvakrat tedensko, po 45 minut;
- Zavod G-rega na Pokljuki za učenje smučanja otrok s PP – 5-dnevni tečaji med zimskimi počitnicami;
- Zavod Modri december v Kopru v okviru projektov izvaja različne dejavnosti za otroke z AM: nudenje učne pomoči, učenje socialnih veščin, prostočasne dejavnosti, počitniško varstvo...;
- V CPOS v Žalcu so organizirana druženja za otroke z AM v skupinah, kjer se učijo socialnih veščin. Druženja potekajo skozi celo leto, enkrat tedensko po 60 minut;
- Prilagojene judo vadbe v Judo akademiji Kranj, vsaj enkrat tedensko po eno uro;
- Društvo za moto-pedagogiko in psihomotoriko izvaja strokovne programe za otroke s PP v individualnih dogovorih z njimi;

- Gozdna pedagogika – Gozdne čarovnije, ki se izvajajo v Dolu pri Ljubljani – dnevne in tedenske delavnice;
- Zveza Sonček izvaja telovadbo za otroke s PP v individualnih dogovorih;
- Atletsko društvo MASS v Ljubljani omogoča rekreativne treninge, ki potekajo enkrat do dvakrat tedensko.

Predstavitev gibalnih delavnic za otroke z AM

Ideja za gibalne delavnice v okviru zavoda Center za pomoč otrokom in staršem- CPOS v Žalcu, se je uresničila novembra 2023 v okviru projekta Avtizem SAM z drugimi III, ko smo staršem ponudili športno vadbo, namenjeno otrokom z AM.

Eden izmed osrednjih ciljev vadbe je bil razvijanje naravnih oblik gibanja in izboljšanje gibalnih sposobnosti vadečih. Ker šport spodbuja povezovanje, smo stremeli k čim večjemu socialnemu vključevanju. Delavnice so bile zasnovane kot varen in spodbuden prostor, kjer so otroci z dejavnostmi urili motorične, socialne spretnosti in situacijsko sporazumevanje.

Storitve so bile za udeležence brezplačne, saj je projekt sofinanciralo Ministrstvo za zdravje, izvajala pa ga je Zveza za avtizem Slovenije. **Gibalne delavnice so potekale ob četrtnih, trajale so 60 minut in se izvajale v šolski telovadnici Osnovne šole Trje v bližini Žalca. Organizirani sta bili dve skupini: mlajši otroci so imeli vadbo ob 18:00, starejši pa ob 19:00.** Delavnic so se udeleževali otroci iz različnih krajev po Sloveniji (Celje, Mozirje, Velenje, Rače, Maribora, Slovenske Konjice, Moravče in Polzela), ki so imeli diagnozo AM, sum na avtizem ali pridružene motnje, kot sta MDR ali ADHD. Stari so bili med 7 in 13 let in so obiskovali vrtce (predšolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo) ali šole s prilagojenim programom in z nižjim izobrazbenim standardom. Na srečanjih so se jim pridružili tudi mlajši ali starejši bratje in sestre. Pri otrocih so bile opažene različne posebnosti, kot so: senzorna preobčutljivost (občutljivost na zvoke, dotike) ali pa iskanje senzornih dražljajev (guganje, vrtenje, zaletavanje v stvari...), strah pred poškodbo, slabša groba motorika, slabše ravnotežje, ponavljajoči se gibi (guganje, ploskanje, hoja čez črto...), ADHD, dispraksija, občasna agresija, tekmovalnost, težave pri sodelovanju v skupinskih športih, težave s sledenjem in poslušanjem navodil, težave s čakanjem v vrsti, nizka samozavest, zaprtost vase in slabša verbalna komunikacija.

Gibalne delavnice je vodil športni učitelj Marko Janko. Z njim je sodelovala Lucija Polenik, specialna in rehabilitacijska pedagoginja.

Potek gibalnih delavnic in prilagajanje le teh

Srečanja so bila načrtovana in strukturirana, hkrati pa smo dopuščali prilagajanje tem in

dejavnosti glede na starost, individualne posebnosti, močna področja, motivacijo, interese in potrebe otrok. Izvajali smo vaje, primerne za individualno ali skupinsko izvedbo. Z dejavnostmi smo urili različne gibalne sposobnosti, kot so moč, gibljivost, koordinacija, hitrost in ravnotežje. Vključevali smo osnovne oblike gibanja (plazenje, lazenje, kotaljenje, poskoki, hoja naprej in nazaj) ter različne skupinske športe (igre lovljenja, igre z žogo, poligoni, spretnostne igre). Prek gibalnih dejavnosti smo spodbujali sodelovanje, medosebne odnose, reševanje konfliktov, spoštovanje pravil, prilagajanje, vztrajnost, urjenje igralnih spretnosti.

Delavnice so bile sestavljene iz treh delov: začetnega, osrednjega in zaključnega. Začetni del je vključeval uvodni krog s pozdravom in kratkim vodenim pogovorom (počutje otrok, evalvacija tedna, predstavitev in poteka delavnice). Osrednji del je zajemal ogrevanje (gimnastične vaje ali skupinske igre lovljenja in teka, kot so lovljenje kačjega repa, igra zombiji, volk, koliko je ura, kipi, igra potres, poplava in avioni, čarovnik, pošasti iz močvirja, kraja draguljev), poligone za razvijanje osnovnih oblik gibanja (plazenje, lazenje, sonožni poskoki, skoki po eni nogi, valjanje, hoja po vseh štirih, plezanje, prevali) ali individualne oziroma skupinske igre z žogo (nogomet, košarka, plavajoči otok s ciljanjem in podajanjem žoge). Zaključni del je bil namenjen sprostitvi. Vključeval je nagradno igro vrtenja ter vožnjo na blazini. Delavnice smo končali z minuto tišine, namenjeno umirjanju in sproščanju.

Ob koncu šolskega leta smo organizirali zaključni izlet. Prvi izlet je bil v Celje, na pohod do drevesne hišice. Drug izlet pa je bil sprehod po božično okrašenem Mozirskem gaju. Na obeh srečanjih so se nam pridružili tudi starši in sorojenci otrok.

Slika 14:

Uvodni krog in pozdrav



Na začetku vsake delavnice smo z otroki izvedli uvodni krog.

Slika 15:

Igra kraja draguljev



Otroci na sliki 2 igrajo skupinsko igro kraja draguljev.

Slika 16:

Igra Pošasti iz močvirja



Otroci na sliki 3 se igrajo pošasti iz močvirja, kjer je cilj čim hitreje priti na drugo stran močvirja.

Slika 17:

Skupinska slika iz drevesne hiše



Fotografija na sliki 4 je iz junija 2024, na zaključnem izletu na drevesni hišici.

Izzivi pri izvajanju gibalnih dejavnosti

- Razumevanje in sledenje verbalnim navodilom (kratkotrajna pozornost, kompleksna in sestavljena navodila, slabša odzivnost samo na verbalna navodila);
- Razumevanje pravil igre (težave pri skupinskih dejavnostih in tekmovalnih igrah, napačno interpretiranje navodil);
- vključevanje v skupinske športe (težave na področju socialnih veščin in pomanjkanje komunikacije z vrstniki);
- Vzdrževanje pozornosti in motivacije (težave pri manj strukturiranih dejavnostih, zatekanje k stereotipnim vedenjem, vpliv zunanjih dražljajev in počutje otrok);
- Težave v socialnih interakcijah (vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov, vključevanje v skupinske dejavnosti);
- Senzorna občutljivost (preobčutljivost na določene dražljaje, kot je hrup);
- Vedenjski izzivi in obvladovanje čustev (ignoriranje navodil, jok, jeza ob porazu, metanje predmetov, kričanje in zmerjanje);
- Stereotipno vedenje, ponavljajoči se gibi (cviljenje, mahanje z rokami, guganje telesa, ploskanje);
- Prehajanje med dejavnostmi (potreben čas za privajanje na rutino, na potek dela);
- Strah pred dejavnostmi ali nezavedanje nevarnosti in odsotnost strahu (ogrožanje lastne varnosti in varnosti drugih);
- Slabša fizična pripravljenost in zaostanki v razvoju gibalnih spretnosti (slaba kondicija, slabše ravnotežje in orientacija v prostoru, težave pri izvajanju osnovnih oblik gibanja, neveščost pri igrah z žogo).

Prilagajanje gibalnih dejavnosti

Upoštevanje individualnih potreb in sposobnosti vsakega otroka nam je omogočilo prilagoditev intenzivnosti, trajanja in vrste dejavnosti njihovim zmožnostim. Poseben poudarek smo namenili razvoju socialnih interakcij. Izbirali smo dejavnosti in igre, ki spodbujajo sodelovanje in timsko delo. Pozornost smo posvetili razumevanju pravil, razvijanju potrpežljivosti in čakanja na vrsto. Uporabljali smo kratka, jasna navodila, metodo demonstracije dejavnosti, veliko pohval in nagrajevanja, sprotnih spodbud in individualnih interakcij z vsakim otrokom. Za večjo motivacijo smo pogosteje menjavali dejavnosti, upoštevali interese in želje otrok, jasno nakazovali prehode ter dejavnosti časovno umestili. Pri igrah z žogo smo otroke učili pomembnosti komunikacije, usklajevanja, čakanja. Postopoma smo opuščali pomoč (manj fizične podpore, manj verbalnih navodil in demonstracij). Izogibali smo se iger, ki vključujejo hitrost in tekmovanje.

Opažanja in ugotovitve ob izvedbi delavnic

Glede na opažanja in odzive otrok ter staršev je bil vpliv delavnic pozitiven – otroci so krepili fizične sposobnosti, občutek za lastno telo, zaupanje v svoje sposobnosti. S pomočjo skupinskih iger so spoznavali in se učili sodelovanja, komuniciranja in spoštovanja. Poudarek je bil na aktivnem druženju in navezovanju stikov, saj smo omogočali sproščeno, varno okolje ter pozitivne izkušnje pri gibanju in igri. Otroci so zelo radi prihajali na delavnice, tako zaradi dejavnosti kot tudi zaradi druženja. Vključenost sorojencev v delavnice je pozitivno vplivala na otroke z AM, saj so otroke dobro poznali ter pomagali vodjema pri izvajanju iger, motiviranju otrok in podajanju navodil. To potrjuje pomen vrstniške podpore v gibalnem okolju za otroke s PP (Zhang in Griffin, 2007). Kot zelo učinkoviti so se izkazali gibalni poligoni z različnimi kratkimi dejavnostmi. Otroci so jih lahko zaključili v skladu s svojimi interesi in sposobnostmi.

Povratne informacije staršev

Ob koncu delavnic so starši prek spletne ankete 1KA lahko odgovorili na vprašanja o zadovoljstvu in podali mnenje o izbrani dejavnosti. Za gibalne delavnice smo prejeli osem povratnih informacij. Sedem staršev je vsebino programa ocenilo z oceno 5 – bilo je odlično, en starš pa z oceno 4 – bilo mi je všeč. Sedem staršev je način izvajanja programa ocenilo z oceno 5 – bilo je odlično, en starš pa z oceno 4 – bilo mi je všeč. Vseh osem staršev je izpostavilo, da si v prihodnje želijo še več takšnih ali podobnih vsebin za otroke.

ZAKLJUČEK

Celostni razvoj otrok s PP je tesno povezan z gibanjem. Redna telesna aktivnost, prilagojena njihovim potrebam, je zato ključni del njihovega vsakdanjega življenja, saj spodbuja njihov napredek na več ravneh – fizični, kognitivni, socialni in čustveni. Vsem otrokom bi moralo biti omogočeno, da svoj prosti čas preživljajo na načine, ki pozitivno vplivajo tako na telesno kot na duševno zdravje in na splošno pripomorejo k boljši kakovosti življenja.

VIRI IN LITERATURA

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. Arlington, VA. Pridobljeno 8. marca 2025, s <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>

Melboe, L., & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245–255. Pridobljeno 8. marca 2025, s <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1264467>

Popčević, K. (2017) *Težave v komunikaciji - Prepoznati in ukrepati*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana.

Rajović, I. in Rajović, R. (2019). *NTC for all. Methodological handbook of the project*. Ljubljana, ERASMUS+ program. Pridobljeno 8. marca 2025, s https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk036KlauKnrC40688mSkJOelcMI0w%3A1606241334537&ei=Nky9X6qnIK6alwSq_aCgCQ&q=NTC+for+all.+Methodological+handbook+of+the+project.&oq=NTC+for+all.+Methodological+handbook+of+the+project.&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQDFCiMFjJMMc8lANoAHAAeACAAdEBiAGMBpIBBTauMy4xmAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpesABAQ&sclient=psyab&ved=0ahUKewiqmqyh45vtAhUuzYUKHao-CJQQ4dUDCAw

Vključevanje otrok z avtizmom v pristočasne dejavnosti (26. 12. 2023). Avtizem SAM z drugimi III. Pridobljeno 8. marca 2025, s <https://www.zveza-avtizem.eu/2023/12/26/vkljucevanje-otrok-z-avtizmom-v-prostocasne-aktivnosti/>

Werdonig, A., Vizjak Kure, T., Švaglič, M., Petrič Puklavac, M., Kornhauzer Robič, L., Turk Haskič, A., Štok, M., Marenče, M. in Caf, B. (2009). *Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – AM*. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 8. marca 2025, s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Smernice_pedsolski_MAS.pdf

Zhang, J. in Griffin, A. J. (2007). Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 33-50. Pridobljeno 8. marca 2025, s <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597987>

Telesni in gibalni razvoj otrok s posebnimi potrebami

Somatic and motor development of children with special needs

Rok Prusnik, prof. šp. vzg. in mag. prof. inkluz. ped.

Center Janeza Levca Ljubljana – OŠPP Levstikov trg
Slovenija

rok.prusnik@centerjanezalevca.si

Povzetek

Raziskovali smo podatke, ki smo jih pridobili preko Športnovzgojnega kartona na osnovni šoli s prilagojenim programom (OŠPP) v osrednjeslovenski regiji. Izmerjene podatke smo pridobili za več kot 200 otrok s posebnimi potrebami v času njihovega šolanja med leti 2011 in 2024. Podatke smo obdelali s statistično programskim paketom IBM SPSS Statistics 29.0 za Windows. Pri statističnih izračunih smo uporabili ter predstavili aritmetične sredine kazalcev telesnih in gibalnih značilnosti ločeno po starosti in spolu. Raziskovalno delo ponuja natančen in celosten vpogled v telesni in gibalni razvoj otrok na OŠPP. Glede na to, da meritve Športnovzgojnega kartona za otroke OŠPP niso obvezne in je področje še neraziskano, rezultati in analize služijo kot smernice za pripravo dejavnosti v procesu vzgoje in izobraževanja ter vadbenih programov za otroke, poleg tega rezultati raziskave prispevajo k poznavanju in primerjavi različnih otrok tudi glede na njihove razvojne posebnosti.

Ključne besede: otroci redne osnovne šole, otroci osnovne šole s prilagojenim programom, telesni razvoj, gibalni razvoj, Športnovzgojni karton

Abstract

We investigated data, obtained through the Sports Educational Chart at special education primary school in the central Slovenia region. We obtained measured data for more than 200 children with special needs during their education between 2011 and 2024. We processed the data with the statistical software package IBM SPSS Statistics 29.0 for Windows. In statistical calculations we used and presented, the arithmetic means of indicators of physical and motor characteristics, separated by age and gender. The research work offers a precise and complete insight into the physical and motor development of children at the special education primary school. Given that the merits of the Sports Educational Chart for children at the special education primary school are not mandatory and the area is still unexplored, the results and analyses serve as guidelines for the preparation of activities in the process of upbringing and education and training programs for children. In addition, the research results contribute to knowledge and different children with regard to their developmental peculiarities.

Keywords: regular primary school children, special education primary school children, somatic development, motor development, Sports Educational Chart

1. UVOD

Naše glavno vodilo pri vzgoji in izobraževanju je ljubeče skrbeti za osebni ter telesni in gibalni razvoj otrok. Izhodišče našega proučevanja je torej ugotavljanje telesnega in gibalnega razvoja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) in s tem optimiziranje športne vzgoje in vadbenih programov. Raziskave (Westendorp idr., 2011; Rintala in Loovis, 2013; Zikl idr., 2013) so na tem področju že bile opravljene, pa vendar celovitega vpogleda v razvoj OPP v primerjavi z osnovnošolsko populacijo še nimamo. V Novem Sadu (Protić-Gava in Uskoković, 2016) so primerjali motoriko 16-letnikov z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) in motoriko otrok redne OŠ. Ugotovili so razlike v prid OŠ otrok pri vseh meritvah razen pri teku na 20 m in vesi v zgibi. Po njihovi presoji naj bi slabšim rezultatom OPP botroval sedentarni način življenja in premalo vsakodnevne telesne aktivnosti, ki je povezana s pomanjkanjem priložnosti za vključevanje v različne organizirane športne aktivnosti. Inkluzija na tem področju je in bo predstavljala velik izziv, saj je bilo, kot navajajo Westendorp idr. (2011), v njihovi raziskavi v športe vključenih le 32 % otrok z LMDR, medtem ko je bilo otrok z značilnim razvojem vključenih kar 84 %.

Eden večjih strokovnih izzivov za učitelje so razlike med otroki v učni skupini, ki jih lahko zaznamo tudi skozi barvit spekter posebnih potreb pri otrocih. Poznavanje edinstvenih značilnosti otrok prispeva k uravnavanju njihovega gibalnega razvoja, še večjemu usvajanju znanja in s tem tudi uspešnejši inkluziji.

Hipoteze:

- H1: Učenci redne OŠ imajo manjšo debelino kožne gube nadlahti in nižji indeks telesne mase od učencev OŠPP.
- H2: Učenci redne OŠ imajo bolj razvite gibalne sposobnosti od učencev OŠPP.
- H3: Razlike v telesnem in gibalnem razvoju med učenci OŠPP so večje kot med učenci redne OŠ.

2. OSREDNJI DEL BESEDILA

2.1 METODA

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno—neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2 VZOREC

Udeleženci v raziskavi so otroci OŠPP, vpisani v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, in sicer od prvega do devetega razreda ter posebni program vzgoje in izobraževanja. Udeležence oz. njihove rezultate smo primerjali z otroki, vpisanimi v program redne OŠ iz istega okolja (osrednjeslovenska regija), katerih rezultati so v razponu +/- 1 %.

Preglednica 1

Število merjencev (f) po spolu glede na šolo

Otroci	Spol		Skupaj
	Moški	Ženski	
OŠ	47	30	77
OŠPP	139	105	244
Skupaj	186	135	321

V raziskavo je bilo vključenih 244 otrok OŠPP ter 77 otrok redne osnovne šole, starih od 6 do 16 let. Največ, kar 60 % OPP, glede na odločbo o usmeritvi, spada v eno skupino OPP, 30 % otrok spada v dve in 10 % je takih, ki naj bi spadali v tri ali več skupin OPP. Največ je otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju (67,4 %), sledijo otroci z govorno jezikovnimi motnjami (22,1 %) in dolgotrajno bolni otroci (18,4 %). Najmanj je gibalno oviranih otrok (1,4 %).

2.3 INŠTRUMENTI

Podatki so bili zbrani s pomočjo osebnih Športnovzgojnih kartonov (v nadaljevanju ŠVK) osnovnošolcev in vneseni v bazo SLOfit. V bazi SLOfit so bile iz vsake vrednosti surovega rezultata merskih nalog izračunane centilne vrednosti, ki so nam omogočile vpogled v to, kam se rezultat uvršča na lestvici od 1 do 100 pri posameznem spolu in starosti. Starc idr. (2023) pojasnjujejo, da so centili izračunani specifično glede na starost v letih in po spolu na celotni populaciji 8,5 milijona meritev otrok in mladostnikov obdobja 1988-2023.

2.4 POTEK RAZISKAVE

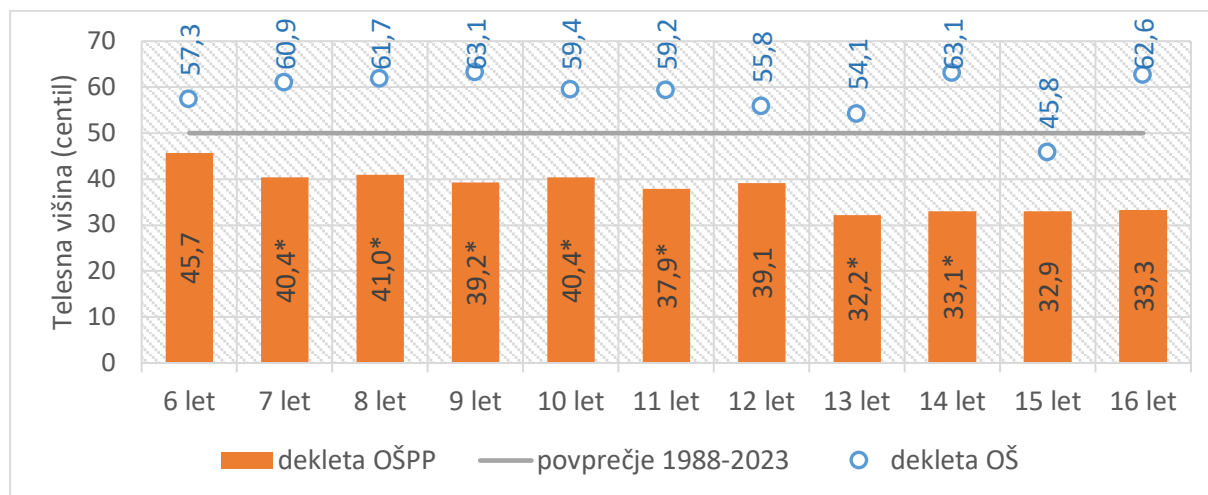
Podatki so bili zbrani v okviru meritev ŠVK v letih od 1992 do 2024 na različnih osnovnih šolah s poudarkom na osrednjeslovenski regiji. Podatke smo obdelali s statistično programskim paketom IBM SPSS Statistics 29.0 za Windows. Analiza telesnega razvoja je bila izvedena s pomočjo t-preizkusa za neodvisne vzorce (ločeno po spolu ter starosti otrok), s katerim smo preverili statistično značilnost razlik ($p < 0,05$) med skupinama, ki je v vseh prikazih označena z zvezdico.

2.5 REZULTATI

Primerjava višine, mase, indeksa telesne mase in kožne gube

Slika 1

Primerjava telesne višine deklet

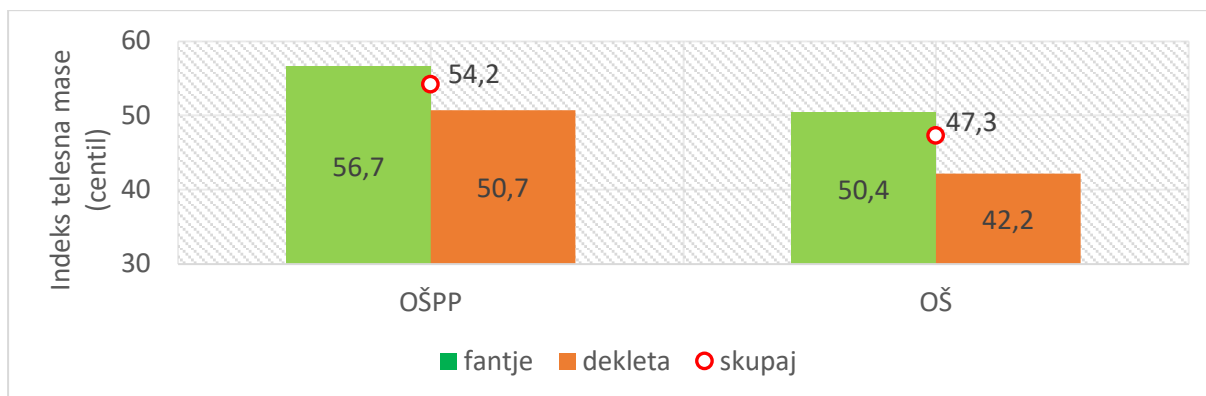


Statistično značilne razlike med skupinama so bile pri telesni višini deklet, in sicer od sedmega do štirinajstega leta, z izjemo dvanajstega leta. Fantje so bili razmeroma enakovredne telesne rasti. Med skupinama otrok ni bilo statistično značilnih razlik v telesni masi. Fantje OŠPP so imeli sicer pri vseh razen pri starosti 7 in 10 let višjo telesno maso, kar nakazuje na nekoliko povišan ITM³. Dekleta OŠ so bila ob dokaj podobni telesni masi v drugem in tretjem triletnju v primerjavi z dekleti OŠPP dosti višje rasti, kar botruje nižjemu ITM.

³ ITM (indeks telesne mase) = $\frac{\text{telesna masa (kg)}}{\text{telesna višina (m)}^2}$) poda grobo oceno prehranjenosti oz. oceno primernosti telesne mase glede na telesno višino

Slika 2

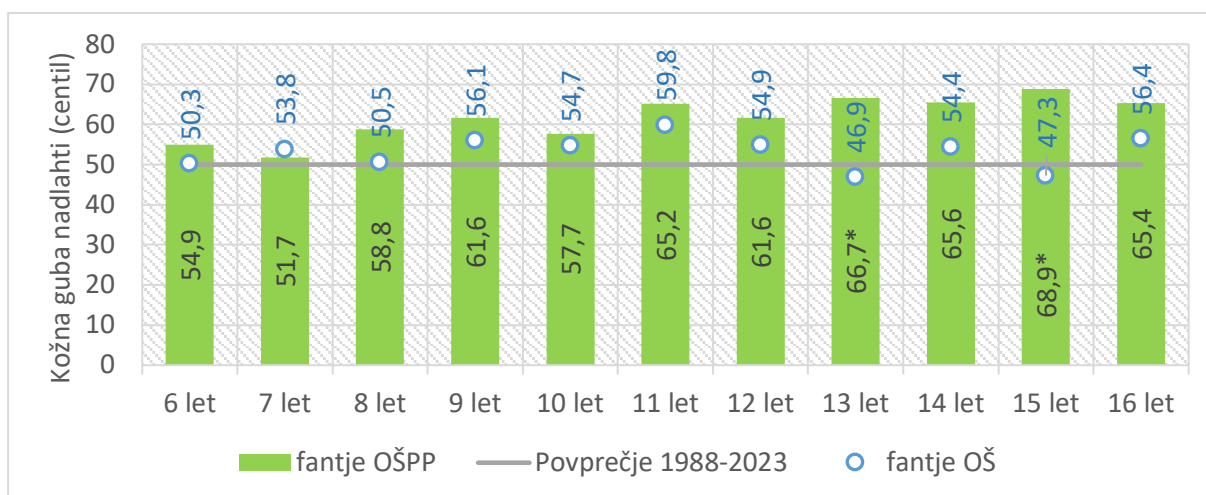
ITM otrok obeh skupin otrok izražen v centilih



Navkljub temu, da je v primerjavi s skupino deklet OŠ ITM deklet OŠPP precej višji, je povprečna vrednost ($\bar{X} = 50,7$) povsem v skladu z nacionalnim povprečjem obdobja 1988-2023 ($\bar{X} = 50,0$).

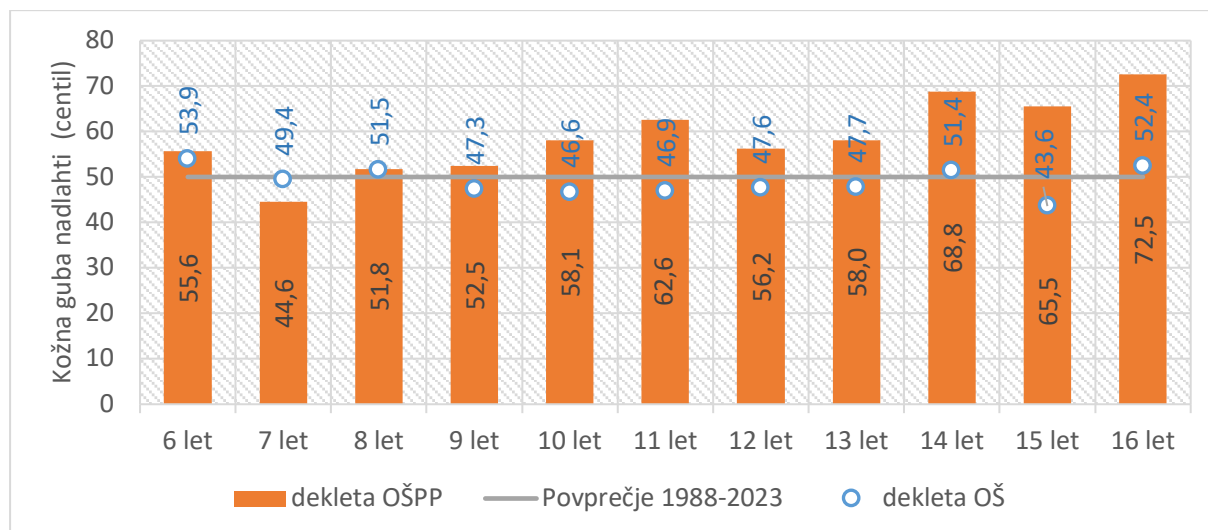
Slika 3

Primerjava kožne gube fantov



Slika 4

Primerjava kožne gube deklet



S pomočjo t-preizkusa smo ovrgli hipotezo (H1), da imajo učenci vpisani v program redne OŠ manjšo debelino kožne gube nadlahti in nižji ITM od učencev, vpisanih v programa OŠPP. Pa vendar so imeli otroci OŠPP višjo kožno gubo, razen pri starosti 7 let. Statistično značilno višjo pa so imeli 13- in 15-letniki. Pri otrocih OŠPP kožna guba postopoma narašča in je tako pri dekletih kakor pri fantih OŠPP nekoliko bolj povišana od ITM. Glede na to je potrebno opozoriti na porast problematične presnovne debelosti, ki jo je bistveno težje diagnosticirati. Starc idr. (2023) opozarjajo, da se na ta način več nevidni del debelosti, ki bo v zdravstvenem sistemu zelo verjetno ostal spregledan.

V predhodni študiji otrok OŠPP (Hovnik, 2022), je imela kar tretjina otrok prekomerno telesno maso, 20,2 % otrok pa debelost. Rezultati kožne gube so nakazali dokaj podobno sliko, saj je imelo 29,8 % odstotkov učencev kožno gubo nad 20 mm. V naši raziskavi smo, kar zadeva kožno gubo, dobili pravzaprav identične rezultate, saj je imelo 20 mm in več kožne gube kar 29,1 % izmerjenih otrok.

Primerjava rezultatov gibalnih merskih nalog med skupinama

Preglednica 2

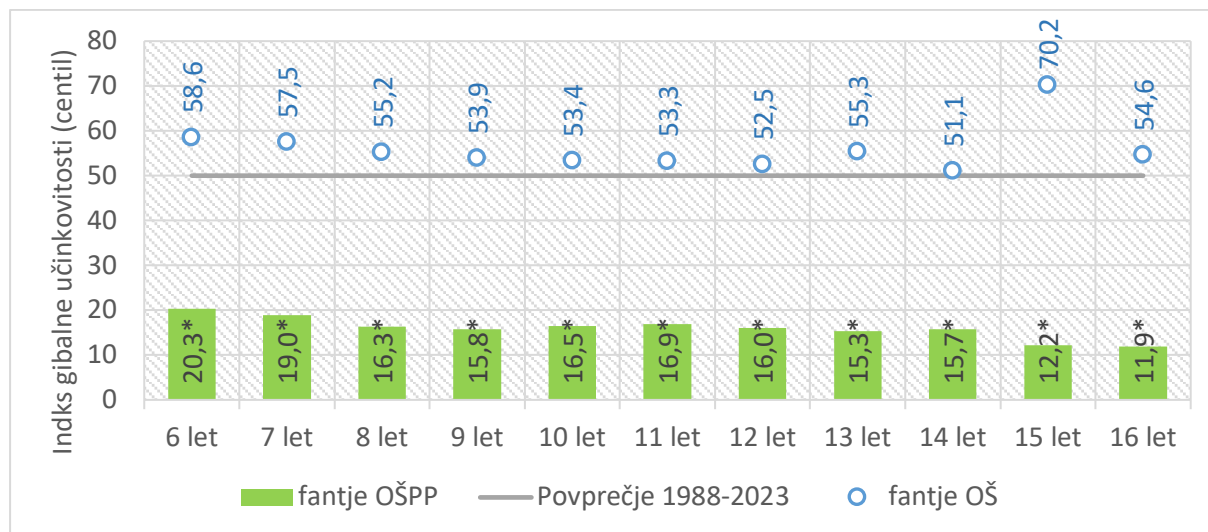
Izid t-preizkusa za neodvisne vzorce za ugotavljanja razlik v indeksu gibalne učinkovitosti v centilnih vrednostih med učenci OŠ in OŠPP glede na spol

Skupina	N	$\bar{X}$	s	Levenov preizkus enakosti varianc		t-preizkus razlike aritmetičnih sredin		
				F	P	t	g	2P
Fantje OŠ	261	55,787	23,984	11,857	0,001	23,887	789	0,001*
Fantje OŠPP	530	16,327	20,714					
Dekleta OŠ	162	56,671	21,754	12,740	0,001	25,309	538	0,001*
Dekleta OŠPP	378	11,516	17,693					

Indeks gibalne učinkovitosti je mogoče s pomočjo predhodno izmerjenih podatkov v sistemu SLOfit določiti za vsakega merjenca. Izračuna se iz srednjih centilnih vrednosti vseh gibalnih merskih nalog ŠVK glede na spol in starost (SLOfit sledilnik, 2024). Izid t-preizkusa nazorno prikazuje statistično značilno razliko med splošnimi telesnimi zmogljivostmi otrok obeh skupin, tako pri fantih ($t = 23,887$, $g = 789$, $2P = 0,001$), kakor pri dekletih ($t = 25,309$, $g = 538$, $2P = 0,001$). Razlika v centilnih vrednostih med skupinama je bila nekoliko manjša pri fantih ($\bar{X} = 39,46$) in nekoliko večja pri dekletih ($\bar{X} = 45,15$).

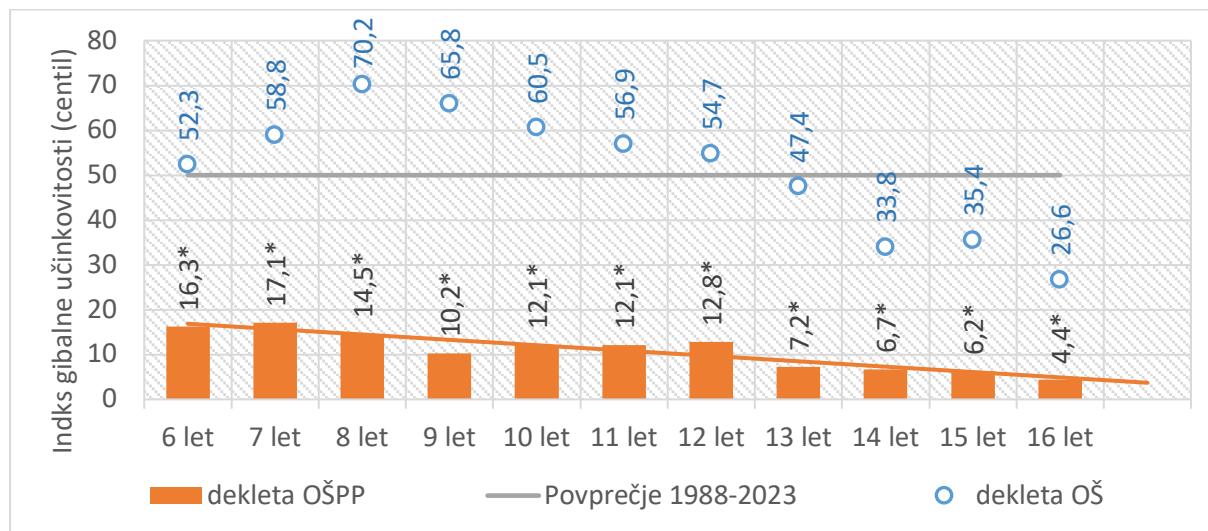
Slika 5

Primerjava indeksa gibalne učinkovitosti fantov



Slika 6

Primerjava indeksa gibalne učinkovitosti deklet

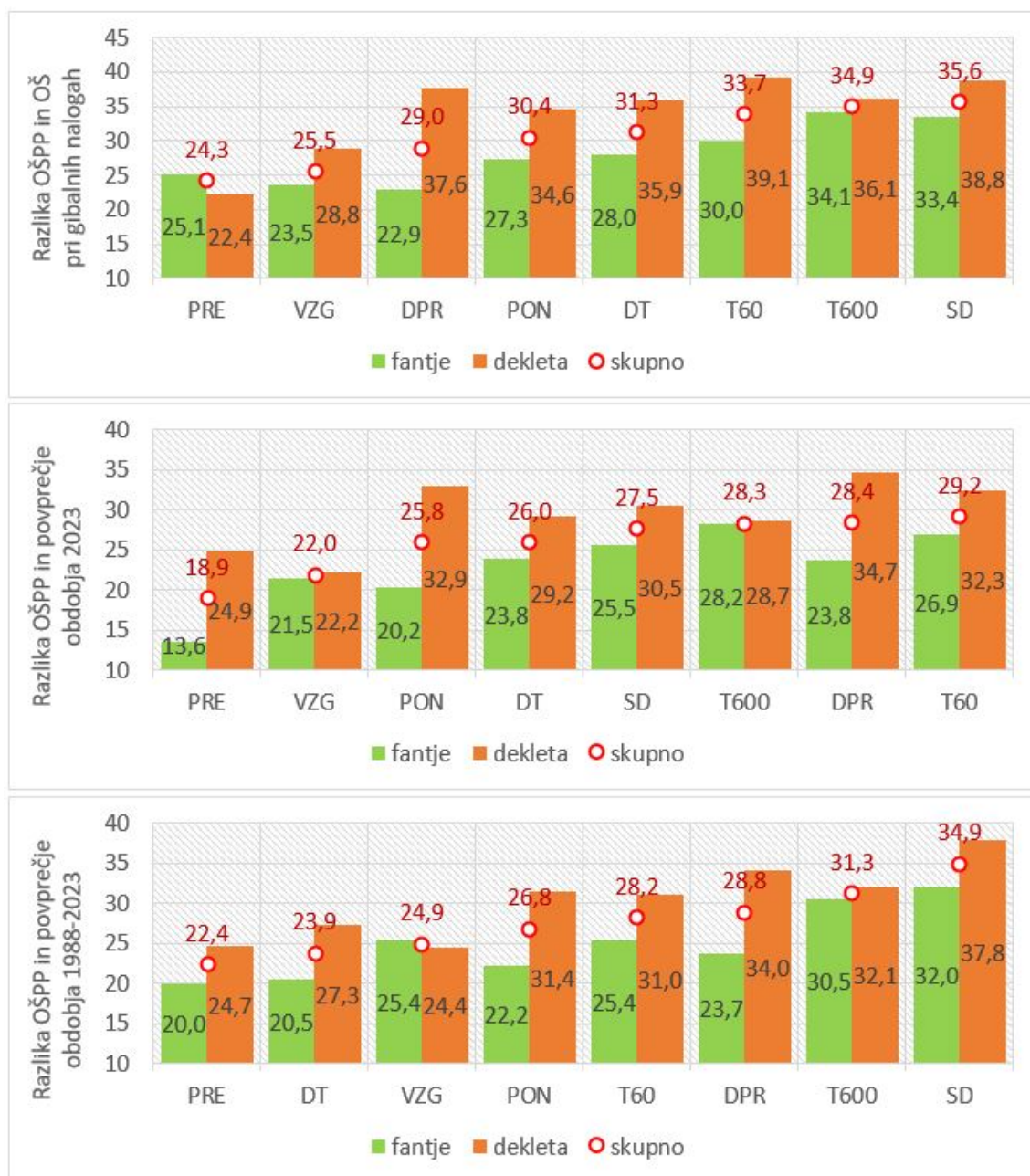


Poleg nazornih razlik med obema skupinama je mogoče zaznati tudi postopen upad vrednosti indeksa gibalne učinkovitosti glede na starost, predvsem pri dekletih OŠPP. Zaostanek v gibalnem razvoju OPP v primerjavi z otroki običajnim razvojem sta dokumentirala že Francis in Rarik (1959). Kasneje so razliko še bolj nazorno izkazali Vuijk idr. (2010). Pri 7- do 12-letnikih je kar 82 % (n=55) otrok z LMDR doseglo manj kot 16 centilov. Naša raziskava ponuja pravzaprav identične rezultate in potrjuje hipotezo (H2). Učenci, vpisani v program redne OŠ, imajo torej bolj razvite gibalne sposobnosti od učencev, vpisanih v OŠPP. Pri indeksu

gibalne učinkovitosti pa je manj kot 16 centilov doseglo 72 % otrok, če upoštevamo vse meritve OPP in 82 % otrok, če upoštevamo zgolj eno (zadnjo) letno meritev vsakega posameznika (n=161 od 196).

Slika 7

Razlike glede na merske naloge med skupinama, med otroki OŠPP in nacionalnim povprečjem obdobja 2023 ter med otroki OŠPP in nacionalnim povprečjem obdobja 1988-2023



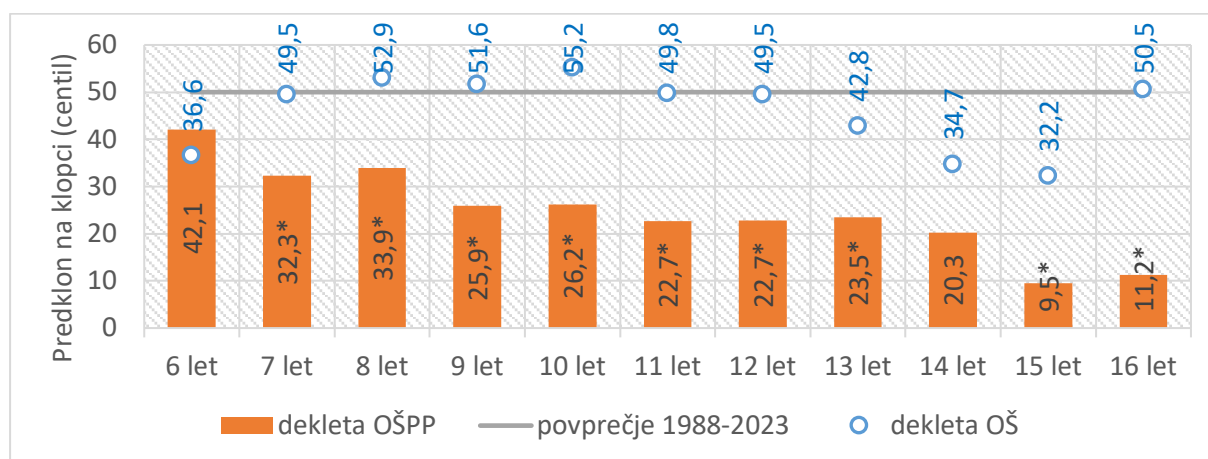
Slika 7 nam omogoča dokaj celostno primerjavo otrok OŠPP z osnovnošolsko populacijo otrok glede na njihov gibalni razvoj v okviru ŠVK. Drugi graf na sliki nam daje vpogled v razlike med gibalnimi sposobnostmi otrok OŠPP in osnovnošolske populacije zadnjega obdobja (2023). Vidimo lahko, da so pri tem grafu razlike že na splošno manjše, kar pomeni, da so

današnji otroci in mladina bolj primerljivi z otroki OŠPP, kar predvsem velja za fante. Otroci imajo dandanes nižje sposobnosti aerobne vzdržljivosti in eksplozivne moči kakor otroci celotnega obdobja 1988-2023. Vidimo, da je razlika v gibljivosti med skupinama fantov zgolj 13,6 centilov, kar je tudi najmanjša razlika pri vseh prikazanih primerjavah. Pri drugem grafu vidimo še, da je meritev dotikanj plošč z roko pomaknjena bolj proti koncu grafa, kar pomeni, da so razlike večje pri tej nalogi v primerjavi z ostalimi merskimi nalogami. To je v skladu s pričakovanji, saj imajo OPP navadno nižje sposobnosti prevodnosti živčnega sistema, kar v veliki meri izkazuje ta meritev. To velja bolj za dekleta, kar potrjuje tudi tretji graf, ki še realneje prikazuje primerjavo otrok OŠPP s splošno populacijo, saj zajema otroke obdobja 1988-2023.

Pri hitrih izmeničnih gibih rok (dotikanje plošč z roko) je izražena tudi najvišja razlika med fanti in dekleti OŠPP, ki znaša celo več kot 10 centilov. Fantje so izkazali nekoliko bolj ustrezen tonus mišic rok in ramenskega obroča ter boljšo koordinacijo v primerjavi z dekleti OŠPP. Tretji graf potrjuje, kar nam prikazuje že prvi graf, in sicer, da so razlike med otroki OŠ in OŠPP največje v eksplozivni moči in aerobni vzdržljivosti. Fantje OŠ so namreč v teku na 600 m dosegali za kar 34,1 centilov boljše rezultate od fantov OŠPP, za več kot 33 centilov pa so fante OŠPP presegali tudi pri skoku v daljino z mesta. Dekleta OŠPP v primerjavi z dekleti OŠ kažejo izjemno velik manko na področju živčno-mišične, mišične in srčno-dihalne zmogljivosti, k temu pa verjetno prispeva tudi manj ugodna telesna sestava s previsoko maščobno in prenizko mišično maso od 10. leta dalje.

Slika 8

Primerjava predklona na klopici deklet



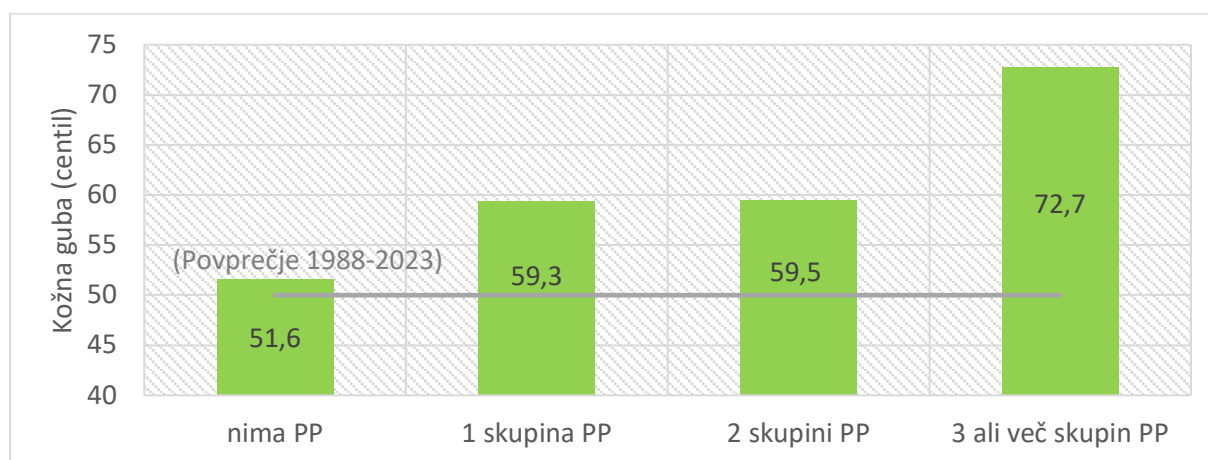
Rezultati se delno ujemajo s študijo, izvedeno v Novem Sadu (Protić-Gava in Uskoković, 2016), saj so razlike med skupinama manjše pri vesi v zgibi in v našem primeru tudi pri predklonu na klopici, pri katerih je manjša vključenost višjih ravni ČŽS (Bala idr., 1985) in so OPP potemtakem lahko bolj uspešni. Pri predklonu na klopici do statistično značilnih razlik med skupinama ni prišlo pri 6- in 14-letnicah.

Raznolikost merjenih skupin otrok

Pri večini merskih nalog so razlike znotraj skupine večje med učenci OŠPP kot med učenci redne OŠ, kar v veliki meri potrjuje hipotezo (H3). Takšna raznolikost v gibalnem razvoju kaže večjo heterogenost otrok OŠPP ob izraženem skromnem rezultatu. Pri teh merskih nalogah fantje OŠPP hkrati dosegajo tudi višje standardne odklone, kar kaže na to, da je v skupini fantov OŠPP večje število takšnih, ki dosegajo rezultate, primerljive s fanti OŠ.

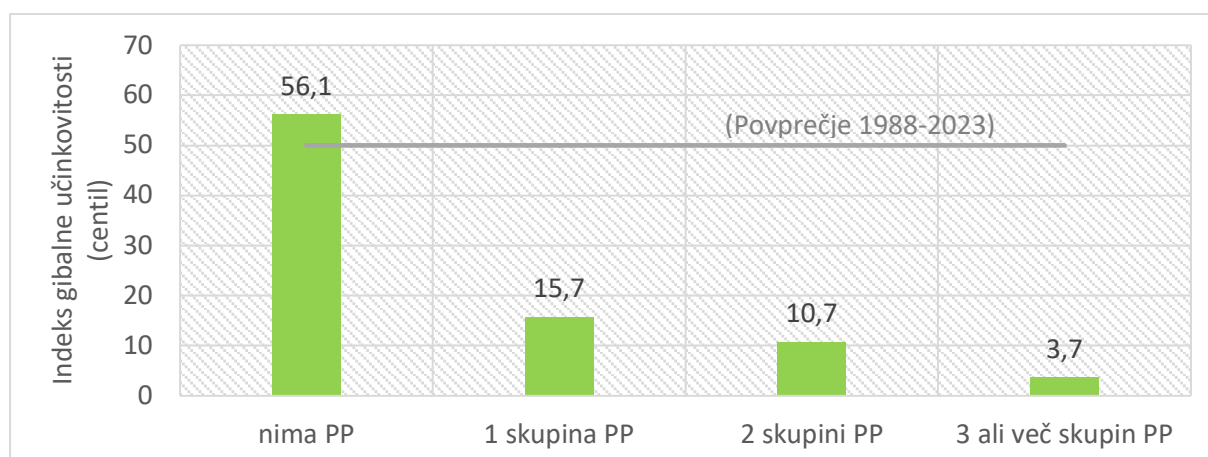
Slika 9

Telesni razvoj glede na umeščenost števila skupin posebnih potreb (PP)



Slika 10

Gibalni razvoj glede na število skupin posebnih potreb

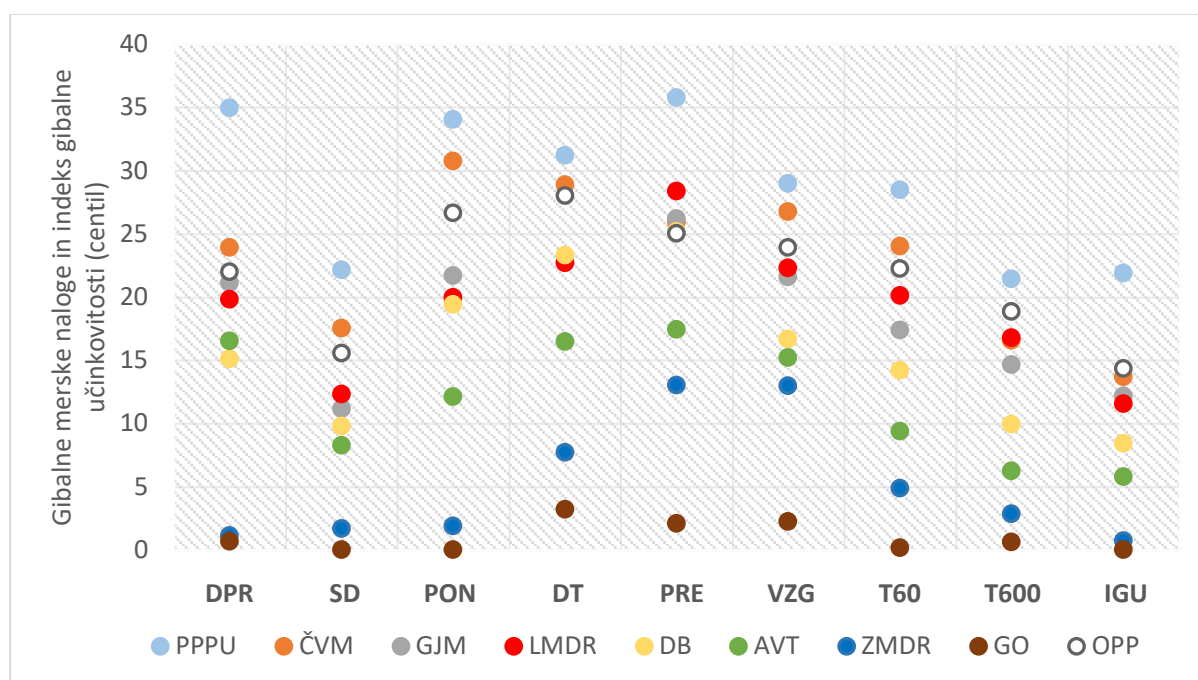


Raznolikost skupine OPP se kaže tudi v umeščenosti v različne skupine posebnih potreb in v različno število skupin posebnih potreb. Iz rezultatov je razvidno, da so imeli otroci umeščeni v eno ali dve skupini posebnih potreb, podobno sestavo telesa, razlikovali pa so se od otrok brez posebnih potreb in še posebej od tistih, ki so bili umeščeni v skupino s tremi ali več

posebnimi potrebami. Rezultati primerjav indeksa gibalne učinkovitosti so pokazali trend upadanja gibalne učinkovitosti z naraščanjem števila skupin posebnih potreb, priznanih v odločbi o usmeritvi. To je povsem v skladu s študijo, opravljeno že leta 1982 (Gillberg in Rasmussen, 1982), in tudi novejšo študijo, opravljeno leta 2007 (Piek idr., 2007), kjer je bila potrjena pozitivna povezava med skromnejšim gibalnim razvojem in pridruženimi motnjami.

Slika 11

Gibalne merske naloge ŠVK in indeks gibalne učinkovitosti različnih skupin OPP



Legenda: PPPU – primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ČVM – čustveno-vedenjske motnje, GJM – govorno-jezikovne motnje, LMDR – lažja motnja v duševnem razvoju, DB – dolgotrajno bolni, AVT – otroci z avtizmom, ZMDR – zmerna motnja v duševnem razvoju, GO – gibalno ovirani, OPP – povprečje OPP, DPR – dotikanje plošč z roko, SD – skok v daljino z mesta, PON – poligon nazaj, DT – dvigi trupa, PRE – predklon na klopici, VZG – vesa v zgibi, T60 – tek na 60 metrov, T600 – tek na 600 metrov, IGU – indeks gibalne učinkovitosti.

Analizirali smo tudi, kakšen je gibalni razvoj OPP glede na skupino otrok s posebnimi potrebami, v katero so bili umeščeni na podlagi odločbe o usmeritvi. Najvišje vrednosti v vseh gibalnih merskih nalogah so dosegali otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Nekoliko pod povprečjem OŠPP so bili otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ČVM). Najnižje vrednosti pri gibalnih merskih nalogah so po pričakovanjih dosegali otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju (ZMDR) in gibalno ovirani otroci (GO).

3. ZAKLJUČEK

Po naši raziskavi sodeč, so razlike med učenci, vpisanimi v programa OŠPP, in učenci, vpisanimi v program redne OŠ, precejšnje, vendar bolj v gibalnem kakor v telesnem razvoju. Hipotezo H1, da imajo učenci redne OŠ nižji ITM ter manjšo debelino kožne gube nadlahti od učencev OŠPP, smo ovrgli. Pa vendar so imeli učenci OŠPP po desetem letu nadpovprečne vrednosti ITM in še bolj kožne gube, ki so postopoma naraščale in dosegle vrhunec ob koncu osnovnega šolanja. Učenci redne OŠ so imeli bolj razvite gibalne sposobnosti od učencev OŠPP, kar potrjuje hipotezo (H2). Poleg nazornih razlik je mogoče zaznati tudi postopen upad vrednosti indeksa gibalne učinkovitosti, predvsem pri dekletih OŠPP. Največja razlika med OŠPP in otroki OŠ je bila pri skoku v daljino in teku na 600 m. Slabša eksplozivna moč in upad srčno-dihalnih zmogljivosti sta značilna tudi za današnjo populacijo otrok in mladine. Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da sta statična moč oz. vzdržljivost v moči in gibljivost najbolj primerljivi gibalni sposobnosti otrok. Hipotezo (H3), da je bolj raznolika skupina otrok OŠPP, smo potrdili tako pri antropometrijskih kakor pri gibalnih nalogah.

Navkljub zavedanju, da so pogosto OPP gibalno manj učinkoviti zaradi razvojnih posebnosti, sklepamo, da je njihov upad v času osnovnega šolanja, še posebej pri dekletih OŠPP, posledica drugih razlogov, kot sta nezdrav sedentarni življenjski slog in pomanjkanje telesne aktivnosti predvsem v popoldanskem času. Z namenom izboljšanja življenjskih pogojev in bolj kakovostno preživetega prostega časa OPP bi bilo v bodoče smiselno povečati obseg kakovostnih interesnih dejavnosti na OŠPP, še posebej za učenke drugega in tretjega triletja. Potrebna pa je tudi sistemska pomoč in podpora pri vključevanju v različna športna društva. Zaradi znižane splošne gibalne učinkovitosti OPP je še bolj pomembno učenje osnovnih gibalnih znanj, kot so npr. plavanje, pohodništvo, kolesarjenje itd. Osnovnega pomena za otroke OŠPP je kakovostno izvedena športna vzgoja, pri kateri je potrebno poudariti različne skoke in poskoke ter tek. Pri fantih je potrebno povečati aerobno vzdržljivost, pri dekletih pa bolj šprintersko hitrost in vključiti vaje za boljšo prevodnost živčnega sistema tako spodnjih kot zgornjih okončin.

4. VIRI IN LITERATURA

- Bala, G., Banić, M., Doroški, Nj., Jovanović, G., Milojević, M., Nikolić, V. in Milojević, M. (1985). *Sposobnosti i osobine lakše psihički ometenih učenika*. Univerzitet u Novom Sadu. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Gillberg, C. in Rasmussen, P. (1982). Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children: Background factors. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 24(6), 752–770.
- Piek, J. P., Dyck, M. J., Francis, M. in Conwell, A. (2007). Working memory, processing speed, and set-shifting in children with developmental coordination disorder and attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental medicine and child neurology*, 49(9), 678–683.
- Protić-Gava, B. V. in Uskoković, F. R. (2016). Differences Between the Motor Abilities of Students Attending a Regular Secondary School and Those Attending a Secondary School for the Education of Children with Disabilities. *Facta Universitatis. Series Physical Education and Sport*, 14(1), 43-50.
- SLOfit sledilnik (2024). *Fitbarometer*. <https://www.slofit.org/sledilnik>
- Starc, G., Kovač, M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2023). *Poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2022/23*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E. in Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 54(11), 955–965.
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E. in Visscher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147–1153.
- Zikl, P., Holoubková, N., Karásková, H. in Veselíková, T. B. (2013). Gross motor skills of children with mild intellectual disabilities. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 7(10), 2789-2795.
- Hovnik, V. (2022). *Ugotavljanje vpliva in stanja prehranjenosti učencev v Centru Janeza Levca*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.



Vključevanje mladih odraslih z motnjo v duševnem razvoju v delovno okolje – izzivi in priložnosti

Inclusion of Young Adults with Intellectual Disabilities Into the Work Environment - Challenges and Opportunities

Ida Ravnikar, prof. defektologije

OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško
Slovenija

ida.ravnikar@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo pomen in možnosti vključevanja mladih odraslih z zmerno in težjo motnjo v delovno okolje kot pomemben del njihovega izobraževanja in socialne vključenosti. Na OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško smo razvili prilagojene oblike praktičnega usposabljanja, ki temeljijo na individualnih zmožnostih učencev ter tesnem sodelovanju z lokalnimi institucijami, kot so knjižnica, vrtec, kulturni dom, center za socialno delo in slaščičarna. Vključevanje v delovno okolje v obliki praktičnega usposabljanja z delom jim omogoča razvoj delovnih in prilagoditvenih spretnosti, krepitev samozavesti ter pridobivanje izkušenj za samostojnejše življenje.

Kljub uspešnim praksam se soočamo z izzivi, kot sta iskanje ustreznih partnerjev in zagotavljanje pravnih pogojev za usposabljanje. Dolgoročno si prizadevamo za sistemske rešitve, ki bi omogočile nadaljevanje tovrstnih oblik vključevanja tudi po zaključku šolanja, s čimer bi posameznikom zagotovili večjo avtonomijo in enakopravnejše možnosti za aktivno življenje v skupnosti.

Ključne besede:

vključevanje, motnja v duševnem razvoju, PUD, lokalno okolje

Abstract

In this paper, we present the importance and possibilities of integrating young adults with moderate and severe disabilities into the work environment as an important part of their education and social inclusion. At the Dr. Mihajlo Rostohar Krško Primary School, we have developed adapted forms of practical training based on the individual abilities of students and close cooperation with local institutions, such as the library, kindergarten, cultural centre, social work centre and pastry shop. Integration into the work environment in the form of practical training through work enables them to develop work and adaptation skills, strengthen self-confidence, gain experience for a more independent life.

Despite successful practices, we face challenges such as finding suitable partners and providing legal conditions for training. In the long term, we strive for systemic solutions that would enable the continuation of such forms of integration even after graduation, thus providing individuals with greater autonomy and more equal opportunities for an active life in the community.

Keywords:

Inclusion, intellectual disability, work-based practical training, local environment

1. UVOD

Delo nas plemeniti in bogati. Masten in Svetina (2017) navajata, da je pravica do dela in zaposlitve temeljna človekova pravica. Takoj ko izhajamo iz tega dejstva, ugotovimo, da je ustvarjanje okolja, ki omogoča uveljavljanje te pravice, ključno za razvoj posameznika. Za osebe z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) je značilna pomembna omejitev tako intelektualnega delovanja kot prilagojenega vedenja, ki se kaže v pojmovnih, socialnih in praktičnih spretnostih prilagajanja. Motnja se pojavi pred 18. letom starosti (Jurišić, B. D., b. d. a.) in je opredeljena kot nevrološka razvojna motnja. Motnja je vseživljenjska in zahteva stalno podporo, saj ti ljudje nikoli ne razvijejo popolne samostojnosti. Kljub temu to ne zmanjšuje potrebe po sprejetosti in vključenosti v vsakdanje življenje. Z vsako osebo z MDR, ki se na različne načine vključuje v lokalno okolje, v prvi vrsti oplemenitimo njeno življenje, obenem pa tudi življenje lokalne skupnosti in delovnega okolja, saj nas različnost – če jo znamo ceniti in vključevati – bogati. V prispevku so predstavljene kontinuirane oblike praktičnega usposabljanja z delom za mlade odrasle z MDR v času šolanja. Z željo, da takšne oblike v prihodnosti postanejo splošno razširjena praksa, ki se ne konča z zaključkom šolanja, smo pri oblikovanju, poleg strokovnih zahtev, upoštevali tudi zakonodajne zahteve.

2. IZHODIŠČA ZA OBLIKOVANJE VKLJUČEVANJA OSEB Z ZMERNO IN TEŽJO MOTNJO V LOKALNO OKOLJE V OBLIKI PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA Z DELOM

2.1 NADALJEVALNI DEL POSEBNEGA PROGRAMA – UČENJE ZA ŽIVLJENJE IN DELO

V nadaljevalni del posebnega programa so vključeni mladi odrasli. Program je namenjen učenju za življenje in delo (Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2022). To od strokovnih delavcev in vseh drugih terja upoštevanje vrednot in načel andragogike. Malinen in Piirainen (2023) navajata, da bistvo andragogike predstavljajo med seboj prepletena načela, in sicer življenjska izkušnja, vzajemna interakcija ter »moč z« (ang. power with). Bistvo nadaljevalnega dela posebnega programa je omogočiti učencem z MDR, da v procesu izobraževanja ohranjajo in razvijajo pridobljena znanja, se vključujejo v lokalno okolje ter tako pridobivajo potrebne kompetence za samostojno življenje in delo (Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2014).

2.2 VKLJUČEVANJE V LOKALNO OKOLJE

Lačen (2016) kot ključno vrednoto v življenju oseb z MDR izpostavlja pravico do izbire. Osebe z MDR so del skupine učencev z manj priložnostmi. Ni samoumevno, da postanejo del lokalne skupnosti, vzrok za to je v različnih dejavnikih. Pogosto izhaja že iz osebe – prisotni so zmanjšan interes za dogajanje v okolici, premalo odločno izražanje potreb, omejena zmožnost izražanja potreb za zadovoljevanje osnovnih in višjih potreb, ovire v komunikaciji, znižana samoaktivnost, delna samostojnost, slabše prepoznavanje lastnih močnih področij. Na sistemski ravni pa se srečujemo z neenakimi izhodišči ter omejenimi možnostmi dejavnega udejstvovanja oseb z večjimi primanjkljaji na področju učenja in dela. Zaradi tega so pogosto

prepuščene podpori staršev ali drugih oseb. Nekateri starši se zavedajo pomembnosti dejavnega vključevanja oseb z MDR – če si osebe to želijo – a so možnosti večinoma omejene na zaposlitve ali vključevanje v zaprte skupine. To je tudi zelo pomemben del njihovega življenja, vendar opažamo, da si pomembna večina želi vključenost (oziroma ob možnosti vključitve razvije lastne potenciale in polno zaživi) v večinsko delovno okolje in življenje v lokalni skupnosti. To prinaša številne koristi, ne le za posameznike, temveč tudi za celotno družbo.

2.3 PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM

Praktično usposabljanje z delom (v nadaljevanju PUD) je ena od oblik praktičnega izobraževanja (povezovanja teorije in prakse), v katerega so vključeni učenci z namenom, da si pridobijo praktične izkušnje in poskušajo uporabiti v šoli pridobljeno znanje v konkretnih delovnih situacijah (v praksi) (Korunovski, 2011). Z razvojem programa, spremembami na sistemski ravni in sočasnim profesionalnim razvojem zaposlenih smo determinirali, da se učenci, ki obiskujejo posebni program, razvijajo, napredujejo, polno živijo, dokler so v fazi učenja – pridobivanja znanj, spretnosti in veščin. Z odraščanjem se brez samouresničitve, aktivne vloge v družini in družbi lahko pomembno zmanjša kakovost življenja oseb z MDR. PUD vidimo kot eno od mogočih oblik prilagojenega, a rednega vključevanja oseb z MDR v lokalno okolje. Vse od začetka šolanja je torej treba veliko pozornost nameniti tudi razvijanju samostojnosti, delovnim veščinam in tako učence seznanjati, navajati, učiti izvajati različna delovna opravila. Če to začnemo pričakovati šele od najstnikov ali celo mladih odraslih, smo postavljeni pred dodatne izzive.

3. PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM NA OŠ DR. MIHAJLA ROSTOHARJA KRŠKO

3.1 RAZVOJ PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA Z DELOM

S spremembo zakonodaje v RS leta 2014 in s tem izenačitvijo možnega trajanja šolanja z večinsko populacijo, smo najprej vzpostavili oblike praktičnega dela, ki se je dogajalo v večjem delu na šoli, z občasnimi »izhodi« v lokalno okolje. Na sodelovanje in vključevanje je bilo potrebno pripraviti učence, starše in okolje. Obseg in način izvedbe smo prilagodili oziroma še danes prilagajamo sposobnostim, interesom in močnim področjem vsakega posameznika. Učenci so se vključevali oziroma se vključujejo v:

- čiščenje šolske jedilnice,
- pomoč v šolski knjižnici,
- pomoč pri prinašanju in odnašanju pošte,
- preverjanje odsotnosti učencev,
- pomožna dela v šolskem sadovnjaku,
- sodelovanje pri čebelarskih opravilih in
- pomoč pri nabavi živil.

Ko so učenci začeli uspešno prenašati pridobljene spretnosti in veščine tudi v domače okolje, smo skupaj z učenci in starši ocenili, da je čas za korak naprej – poiskati delovna okolja, kamor se bodo glede na zmožnosti in interes mladi lahko vključili, na drugi strani pa bo njihovo delo koristno za delovno okolje.

Začetni koraki pri iskanju delovnih okolij niso bili preprosti in še danes niso. Naših učencev niso bili pripravljeni sprejeti v vsaki instituciji. Pri tem so nam pomagala in nam še pomagajo osebna poznanstva.

3.2 PRIPRAVA IN IZVAJANJE PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA Z DELOM V LOKALNEM OKOLJU

Vključevanje z delom v lokalno okolje je proces, ki zahteva skrbno načrtovanje in prilagoditev glede na potrebe in zmožnosti vsakega učenca z MDR.

Proces vključuje:

- Iskanje primernih delovnih okolij. Raziskovanje delovnih mest, ki ustrezajo sposobnostim in interesom učencev.
- Pogovori z vodstvom ustanov. Preverjanje pripravljenosti delodajalcev za sprejem učenca na praktično usposabljanje.
- Analiza potreb in prilagoditev. Ocena individualnih potreb učenca in določitev potrebnih prilagoditev v delovnem okolju.
- Oblikovanje individualnega delovnega načrta. Za vsakega učenca priprava prilagojenega načrta, ki vključuje cilje, prilagoditve, opis del in nalog, mentorstvo ter časovni okvir opravljanja delovnih nalog.
- Načrtovanje terminov usposabljanja. Določitev termina praktičnega usposabljanja v skladu z zmožnostmi učenca in delovnega okolja.
- Ureditev prevoza na delovno mesto – po potrebi.

V preglednici je predstavljen terminski okvir in ključna dela v okviru celoletnega praktičnega usposabljanja z delom v ustanovah, s katerimi imamo sklenjen dogovor.

Preglednica 1

Dogovorjena praktična usposabljanja z delom

USTANOVA	ČAS IZVAJANJA	KLJUČNA DELA
Vrtec pri OŠ Adama Bohoriča Brestanica (1 učenec)	Vsak tretji teden v mesecu od 8.00 do 12.00	Pomoč pri načrtovanih dejavnostih in aktivnostih
Valvasorjeva knjižnica Krško (3 učenci)	Vsak torek od 10.00 do 11.00	Urejanje knjižnih polic, igrač, sortiranje revij
Kulturni dom Krško (2 učenca)	1x mesečno ob abonmaju za otroke	Biljetiranje – preverjanje vstopnic na predstavi, odpiranje vrat pri izhodu iz dvorane med predstavo, deljenje reklamnih letakov ob odhodu
Center za socialno delo Posavje (2 učenca)	Vsak torek in četrtek od 10.00 do 11.00	Žigosanje kuvert, prinašanje kopirnega papirja, pisarniškega materiala
Slaščičarna Sladka zapeljivost (1 učenec)	Vsako sredo od 10.00 do 11.00	Zlaganje umazane posode v stroj, čiste posode na police, strežba namensko izdelane Mihajlove tortice, točenje vode v kozarce za strežbo ob kavi
Pekarna Kruhek (1 učenec)	Po potrebi	Pakiranje pekovskih izdelkov

Slika 18 in 2: PUD v vrtcu Brestanica



Usmerjanje in pomoč predšolskim otrokom.

Slika 19: PUD v Valvasorjevi knjižnici Krško



Urejanje knjižnih polic.

Slika 20: PUD v Kavarni in slaščičarni Sladka zapeljivost



Zlaganje umazane posode v pomivalni stroj.

Slika 21: PUD v Centru za socialno delo Krško



Žigosanje kuvert.

Slika 22: PUD v Kulturnem centru Krško



Biljetiranje na predstavi v okviru abonmaja za otroke.

3.3 FORMALNI IN ORGANIZACIJSKI POGOJI ZA PUD

V začetku je bilo PUD oblikovano zgolj na podlagi dogovora med šolo in institucijo. Po pozitivnih povratnih informacijah učencev, mentorjev, obiskovalcev institucij in staršev je prišlo do želje in potrebe, da bi oblike delovnega vključevanja postale del zakonsko urejene/podprte prakse, ki bi se lahko nadaljevala tudi po zaključku šolanja. Zadostitev splošno veljavnih zahtev zlasti olajša vzpostavljanje novih partnerstev, saj je skrb o morebitnem prekršku odveč. S tem je zagotovljeno tudi pravno varstvo vseh udeleženi. Pred nastopom praktičnega usposabljanja smo tako zadostili vsem zakonsko potrebnim pogojem za opravljanje praktičnega usposabljanja v Sloveniji, ki veljajo za večinsko populacijo. S prenovo Posebnega programa vzgoje in izobraževanja leta 2022 smo dobili še formalne temelje za vzpostavitev sodelovanj z zunanjimi delovnimi organizacijami in s tem izenačitev možnosti z večinsko populacijo (Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2022).

Učenec, ki se praktično usposablja z delom, ima urejeno:

- **soglasje in dogovor** – pridobitev soglasja staršev/skrbnikov (če je potrebno) ter sklenitev dogovora/pogodbe med šolo, delodajalcem, učencem in starši,
- **zavarovanje** – urejeno zavarovanje za primer poškodbe pri delu,
- **ustrezno dokumentacijo** – individualiziran program (opredeljeni cilji, morebitne prilagoditve, prehod v ustanovo, evalvacija napredka), evidence prisotnosti, opismenjeni učenci vodijo dnevnik prakse,
- **po potrebi prilagojene delovne naloge,**
- **zdravstveni pregled,**
- **opravljeno usposabljanje za varno delo,**
- **mentorja** – oseba, ki spremlja in usmerja učenca na delovnem mestu.

V začetnem obdobju opravljanja PUD je izrednega pomena, da učenca na prakso spremlja strokovni delavec, ki učenca dobro pozna in mu učenec zaupa. Na ta način ima učenec potrebno podporo in s tem možnost, da premaga morebitne začetne izzive ter postane samostojen pri opravljanju dogovorjenih del in nalog, kar je eden od pomembnih ciljev PUD.

Pomemben del, da je usposabljanje sploh mogoče, je tudi, kako priti na delovno mesto. V začetku smo uporabljali zgolj organizirani prevoz, ki je tako z organizacijskega kot tudi finančnega vidika precejšen zalogaj, obenem pa ne omogoča višanja ravni samostojnosti. Zaradi tega je smiselno učenca, ki to zmorejo, opolnomočiti, da v bližnje ustanove hodijo peš ali pa uporabljajo mestni avtobus. Pri tistih, ki jim to predstavlja preveliko zahtevo, je treba prevoz organizirati (šolsko vozilo, starši).

3.3.1 USPOSABLJANJE ZA VARNO DELO

Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1, 2011, čl. 3) navaja, da je delavec ali delavka oseba, ki pri delodajalcu opravlja delo na podlagi pogodbe o zaposlitvi, ali druge pravne podlage, vključno z usposabljanjem. Tudi prenovljeni Posebni program vzgoje in izobraževanja navaja, naj bodo učenci v delovni organizaciji deležni strokovne razlage varstva pri delu na prilagojen način (Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2022). S ciljem nadaljevanja praktičnega usposabljanja z delom v obliki socialnega vključevanja z delom ali celo mogočih oblik zaposlitve smo s sodelovanjem s podjetjem VINTIM, Varnost in zdravje pri delu d.o.o., prilagodili usposabljanje tako, da se učenci z MDR v prvi vrsti seznani z varnostjo pri delu, preverjanje usposobljenosti za delo pa je izvedeno le praktično. Dokazila o poznavanju varnega izvajanja delovnih nalog so v obliki fotografij izvedenih delovnih nalog.

4. ZAKLJUČEK

V desetletju izvajanja praktičnega usposabljanja z delom smo z evalvacijami, pogovori z mentorji, učenci, starši in obiskovalci ustanov/podjetij vedno dobili le pozitivne odzive. Učencem praksa pomeni zelo veliko, zaradi česar delovne naloge izvajajo vestno in odgovorno. Pri večini delovnih opravil so v kratkem času postali popolnoma samostojni. Okolica jih sprejema pozitivno, zato se učenci počutijo del kolektiva. Praktično usposabljanje z delom vidimo kot most med izobraževanjem in oblikami zaposlitve ter kot enega od mogočih členov socialnega vključevanja v lokalno okolje. Hkrati predstavlja izjemno pomembno priložnost za mlade odrasle z MDR, saj jim omogoča pridobivanje delovnih izkušenj, krepitev prilagoditvenih spretnosti, razvoj samostojnosti in aktivno vključevanje v lokalno skupnost. Na OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško smo s sistematičnim pristopom, prilagajanjem potrebam in upoštevanjem želja učencev ter sodelovanjem z različnimi ustanovami uspeli vzpostaviti model PUD, ki učencem omogoča pridobivanje delovnih veščin v realnem okolju. S formalnimi izhodišči prenovljenega Posebnega programa vzgoje in izobraževanja imamo strokovni delavci zmožnost in odgovornost omogočiti – glede na potrebe in želje oseb z MDR – opravljanje dela v lokalnem okolju ter čim bolj samostojno življenje. Učenci se v posebnem programu lahko izobražujejo do 26. leta. Menimo, da je zato nujno že v nadaljevalnem delu posebnega

programa oblikovati redne oblike vključevanja v lokalno okolje tudi z delom, in ne čakati, da se v oblike zaposlitve vključijo šele po koncu šolanja. Vpeljane oblike bi se po koncu šolanja lahko nadaljevale na podlagi dogovorov s centrom ali institucijo, kamor se vključijo ali zaposlijo pod posebnimi pogoji. PUD se tako kaže kot model, ki presega zgolj usposabljanje za delo, saj pomembno prispeva k oblikovanju skupnosti, ki sprejema in vključuje.

5. LITERATURA

Jurišić, B. D. (n. d.). *Motnje v duševnem razvoju*. Zveza Sožitje. <https://www.zveza-sozitie.si/motnje-v-dusevnem-razvoju.3.htm>

Korunovski, M. (2011). *MUNUS2: PUD. Vodnik za mentorje*. Šolski center Ptuj. <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/MUNUS2-Vodnik-mentorji.pdf>

Lačen, M. (2016). *Zakaj brez mene? Ne brez mene, prosim!: Stališča do oseb z motnjami v duševnem razvoju / tudi druga posebnost in drugačnost se lahko ogleda v tem*. Zveza Sožitje.

Malinen, A., & Piirainen, A. (2023). *V iskanju bistva andragogike: hermetično branje Grundtviga, Knowlesa, Lindemana in Savičevića. Andragoška spoznanja / Studies in Adult Education and Learning*. <https://journals.unilj.si/AndragoskaSpoznaja/article/view/14421/13968>

Masten, R., & Svetina, P. (2017). *Zmožnosti izhajajo iz možnosti: pomen zaposlitve za osebe z zmanjšanimi delovnimi zmožnostmi*. V *Zaposlovanje invalidov na primeru zaposlitvenega centra Grunt* (str. 4). Zavod za socialno podjetništvo na podežlju.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-sposebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-inizobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. (2022). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob_sklep.pdf

Uradni list RS. (2011). *Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1)*. Uradni list Republike Slovenije, 43/11. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5537>

Tipne slike kot pomoč pri poučevanju učencev z motnjo v duševnem razvoju

Tactile images as a tool in teaching pupils/students with intellectual disabilities

Tanja Rudolf, mag. pzu in prof. lik. um.

Center IRIS, Tobačna ulica 5, 1000 Ljubljana
Slovenija

tanja.rudolf@center-iris.si

Povzetek

Učenci z motnjo v duševnem razvoju potrebujejo veliko spodbud pri učenju, pri čemer jim je v pomoč okolica, enostavnejša učna gradiva in didaktični pripomočki, kot so tipne slike v slikanicah ali samostojno. Te na majhnem in omejenem prostoru prikažejo osnovne oblike in pojme ter učence urijo v različnih spretnostih. Predvsem omogočajo razvoj tipne senzibilizacije in orientacije na ploskvi s pomočjo veččutne izkušnje. Slike so poenostavljene ter hkrati vidne in otipne.

Tipne slike so pričele nastajati vrsto let nazaj za slepe učence, izkazale pa so se tudi kot dober pripomoček pri poučevanju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja in programu z nižjim izobrazbenim standardom. Oddelek za prilagajanje učnih gradiv je razvil že bogato zbirko tipnih predlog na mikrokapsulnem papirju, ki so večinoma vezane na gradiva rednega programa osnovne šole, a se hkrati z zbirko razvija tudi področje prilagajanja slikovnega gradiva za oddelke posebnega programa. Tipne slike, ki so prilagojene in poenostavljene slikovno gradivo, so lahko učencem z motnjo v duševnem razvoju učinkovita podpora pri usvajanju novih znanj in učenju vsakodnevnih veščin.

Ključne besede: didaktični pripomoček, motnja v duševnem razvoju, tipne slike

Abstract

Students with intellectual disabilities require significant support in learning, benefiting from a supportive environment, simplified learning materials, and didactic tools such as tactile images in picture books or as standalone resources. These images present basic shapes and concepts within a small and limited space, helping students develop various skills. They primarily support the development of tactile sensitivity and spatial orientation through multisensory experiences. The images are simplified while remaining both visually and tactilely accessible.

Tactile images were originally created years ago for blind students but have also proven to be a valuable tool in teaching special education programs and programs with a lower educational standard. The department for adaptation of learning materials has developed a rich collection of tactile templates on swell paper, mostly linked to the regular primary school curriculum. At the same time, the collection has expanded to include adaptations of visual materials for special education programs. As an adapted and simplified visual resource, tactile images can effectively support students with ID in acquiring new knowledge and learning everyday skills.

Key words: didactic tool, intellectual disability, tactile images

1. UVOD

Učenci z motnjami v duševnem razvoju se pri učenju soočajo s številnimi izzivi, zato je ključnega pomena, da jim zagotovimo ustrezno podporo in prilagojena učna gradiva. Med učinkovitimi didaktičnimi pripomočki, ki olajšajo proces učenja, so tipne slike, ki se lahko uporabljajo v obliki tipnih slikanic ali kot samostojno slikovno gradivo. Omogočajo veččutno izkušnjo, kar je bistveno za razvoj tipne senzibilizacije in orientacije na ploskvi. Kot za ostale, je tudi za učence z motnjo v duševnem razvoju pomembno, da se že kot otroci naučijo uporabljati čim več čutil s katerimi raziskujejo okolico, saj je razumevanje okolice ključnega pomena za orientacijo na sebi, na ploskvi in v prostoru. Za razumevanje samega prostora se uporabljajo poleg tipnih slikanic, tudi orientacijske mape, s katerimi prikazemo tlorise prostorov, križišč, parkov in podobno. Prav tako so pomembni pripomočki igre in kasneje pripomočki za uvajanje v delo.

Na oddelku za prilagajanje gradiv za slepe in slabovidne učence je do danes izdelana že vrsta pripomočkov in tipnih slikanic za najmlajše, prav tako pa vsakodnevno nastajajo tipne slike, ki so del učnih gradiv. Nekatere izmed njih so narejene za učence z motnjo v duševnem razvoju, v večini na željo učiteljev in za potrebe same ustanove. Prilagojeno slikovno gradivo je v prvi vrsti namenjeno slepim in slabovidnim učencem teh oddelkov, a se je izkazalo kot dobrodošlo tudi pri videčih učencih.

V nadaljevanju so na kratko opisani postopki priprave in izdelave tipnih gradiv. Večji del je posvečen tipnim slikam na mikrokapsulnem papirju, ki sicer zahteva računalniški izris, a omogoča kasnejše popravke, in tisk v več izvodih; prav tako pa zagotavlja obstojnost in večkratno uporabo.

2. POMEMBOST SPODBUD IN PRILAGOJENEGA UČNEGA OKOLJA

Spodbujanje učencev z MDR pri učenju je ključno za njihov kognitivni razvoj. Po besedah Novak in sodelavcev (2018) je prilagojeno učno okolje bistvenega pomena za vzpostavitev učinkovitega učnega procesa. To vključuje uporabo enostavnejših učnih gradiv, strukturiranih nalog ter različnih didaktičnih pripomočkov, ki omogočajo individualiziran pristop k učenju.

Poleg tega je pomembno, da učitelji in starši ustvarijo pozitivno učno atmosfero, ki omogoča občutek varnosti in spodbudo pri pridobivanju novih znanj. Pri učencih z motnjo v duševnem razvoju so to lahko že sličice, ki označujejo dele dneva ali tedenski urnik, ki učenca usmerjajo in mu pomagajo pri vsakodnevnih opravilih. Če so le te skrbno izbrane ali izrisane, so lahko učinkovito sredstvo pri motiviranju učencev, saj jim pomagajo razvijati občutek uspeha in samozavesti.

3. PRIPRAVA TIPNEGA SLIKOVNEGA GRADIVA

Za doseganje učnih ciljev in standardov znanja v šolah učitelji uporabljajo najrazličnejša učna gradiva, ki vsebujejo tudi slikovna gradiva. Učitelj mora, kadar je to pomembno za razumevanje učne vsebine ali reševanje nalog, takšno gradivo prilagoditi, da ustreza posamezniku in njegovemu načinu učenja. Ena od možnosti, ki jo lahko uporabi, je tipno slikovno gradivo.

Tipne slikanice in tipne slike niso zgolj izbočena različica izvirne slike, temveč so prilagojeni prikazi, oblikovani tako, da jih je mogoče zaznati s tipom. Osnova je lahko izvirna slika, ki ga tipni relief dopolnjuje, lahko pa je relief popolnoma samostojen in originalno sliko nadomesti v celoti. Pri izdelavi tipnih slik moramo upoštevati več vidikov. Pozorni smo na starost učenca, njegove intelektualne sposobnosti, zmožnost zaznavanja s tipom in smiselnost prilagajanja posamezne slike. Način izdelave je izbran glede na področje uporabe, tip uporabnika in razpoložljive vire v smislu financ in veščin.

3.1 TIPNE SLIKANICE

Za mlajše otroke in začetne uporabnike izdelamo predmete in reliefe iz različnih materialov, običajno vezano na določeno zgodbo ali vsebino in oblikovano kot knjigo oziroma slikanico. Ti materiali so izbrani tako, da je tekstura podobna dejanskemu materialu upodobljene stvari, hkrati pa je uporaba z dotikom lažja in prijetnejša. Pri tem ne smemo pozabiti, da so tipni materiali alternativa in ne popolna zamenjava vizualnih materialov, saj vidna zaznava deluje drugače kot tipna (Claudet, 2009).

Tipne slikanice izdelamo tako, da materiale z različnimi teksturami prilepimo na podlago. Širok nabor materialov omogoča izdelavo številnih tekstur in različno dvignjenost od podlage. Njihova slabost je, da v primeru, ko želimo izdelati več izvodov, si ti med seboj niso enaki.

Če je mogoče, učenci pri izdelavi sodelujejo. Veliko učencev z motnjo v duševnem razvoju izkazuje interes za »šivanje, barvanje/risanje, sestavljanke ...« (Poženel in Žgur, 2018, str. 38), za kar potrebujejo spretnosti, ki jih lahko pridobijo v okviru ur kreativna znanja ali likovne vzgoje. Likovne aktivnosti so velikokrat tudi način, kako otroka zaposliti, sprostiti, ga socializirati ali preveriti njegov kognitivni razvoj.

Slika 1:

Material za izdelavo tipne slikanice



Tipno slikanico lahko naredimo iz različnih kosov blaga, odpadnih materialov, odrezkov in ostalih reliefnih predmetov.

Slika 2:

Primer tipne slikanice



Učenec lažje sledi črtam na sliki, če jih lahko otipa.

Slika 3:

Šivana tipna slikanica za najmlajše



Mehke tipne slikanice so izdelane na način, da so varne tako za najmlajše otroke, kot tudi tiste, ki so motorično manj spretni.

3.2 TIPNE SLIKE NA MIKROKAPSULNEM PAPIRJU

Tipne slike so prilagojene vizualne predstavitve, ki poleg vizualne nudijo tudi taktilno komponento. Kot navaja Kovač (2020), na omejenem prostoru prikazujejo osnovne oblike in pojme ter tako spodbujajo prepoznavanje in razumevanje vsebine. Zaradi svoje veččutne narave učencem omogočajo lažje usvajanje novih znanj, hkrati pa prispevajo k razvoju njihovega abstraktnega mišljenja.

Najenostavneje jih ustvarimo na mikrokapsulnem papirju, ki se s pomočjo toplote izboči na mestih, kjer je risba natisnjena s črno barvo. Podoben učinek lahko dosežemo tudi z uporabo konturne paste, lepljenjem vrvic ali drugih reliefnih materialov, vendar ti načini ne omogočajo tiskanja v več izvodih.

Mikrokapsulni papir vsebuje drobne kapsule, ki se aktivirajo ob toploti – natančneje tam, kjer je natisnjena črna karbonska barva. Ob prehodu skozi napravo, ki papir osvetli in segreje, kapsule reagirajo: počijo in povzročijo, da se površina na teh mestih izboči. Tako nastane mehka, otipljiva sled.

Sliko izrišemo računalniško in jo natisnemo na mikrokapsulni papir. Za reliefni učinek jo izpostavimo toploti in svetlobi naprave. Ta uporablja enakomeren vir toplote za ustvarjanje kemične reakcije na mikrokapsulnem papirju (Swell papirju). Linije na sliki se tako "dvignejo" in postanejo otipljive. Čim daljši je čas izpostavljenosti toploti, tem bolj izrazite postanejo reliefne črte.

Na sliki je smiselno označiti le ključne podatke. Prav tako izberemo le elemente, ki odražajo bistvo in ne vsebujejo veliko različnih tekstur. Kar se tiče velikosti je najbolje, da so predmeti realnih velikosti. Pri pomanjšanih ali povečanih elementih pa je bistveno, da se ohranijo razmerja, kot je na primer velikost različnih živali in podobno. Slika lahko postane hitro prenasočena s podatki in črtami in učencem oteži zaznavanje. Enako pri predmetih, ki imajo veliko detajlov. Na tak način se lahko izgubi bistvo informacije (Brvar, 2010).

Slika 4:

Naprava za mikrokapsulni papir



Naprava omogoča reliefni prikaz črne barve. Ostale barve so lahko prav tako prisotne, a se ne izbočijo.

Slika 5:

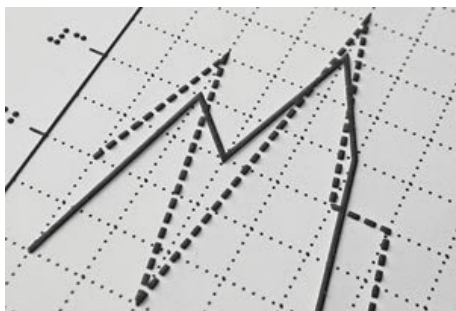
Izbočenost linij in vzorca



Z vzorci in teksturami lahko nadomestimo ali nadgradimo barvo.

Slika 6:

Natančen izris



Računalniška risba omogoča, v primerjavi z lepljenjem vrvic ali nanašanjem konturne barve, natančen izris in boljše razločevanje posameznih elementov med seboj.

4. TIPNE SLIKE KOT UČINKOVITO UČILO

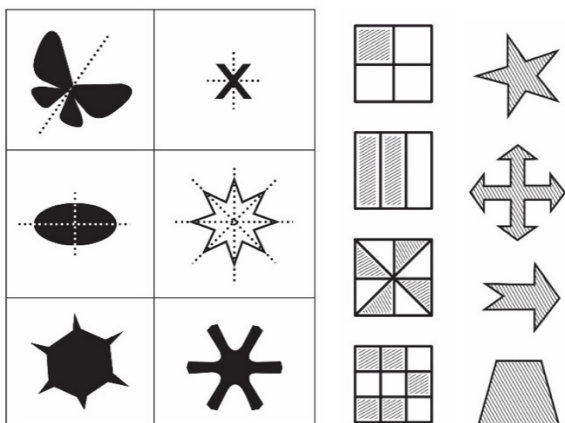
Kot navaja avtor knjige *Special Education in Contemporary Society*, bi se morali večkrat vprašati ali smo za učence naredili dovolj in ali lahko naredimo še več, da bi jih pripravili na samostojno življenje (Gargiulo, 2017). Učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju zaradi posebnosti potrebujejo veliko spodbud za svoj osebni razvoj. (Grubešič, 2014) in vsakršna pomoč pri tem je lahko dobrodošla.

Ena od raziskav (Markovič, 2023) je pokazala, da se pri učencih, ki redno uporabljajo tipne slike, izboljšajo tudi sposobnosti pomnjenja in verbalne komunikacije. Učenci bolje prepoznavajo in opisujejo predmete ter lažje povezujejo različne koncepte.

Tipne slike niso namenjene zgolj poučevanju šolskih vsebin, temveč pomagajo tudi pri učenju vsakodnevnih veščin, kot so prepoznavanje predmetov, oblačenje ali orientacija v prostoru. Kot ugotavlja Peric (2021), se z njihovo uporabo pri učencih razvija občutek za podrobnosti in fino motoriko, kar pozitivno vpliva na njihovo samostojnost in samozavest.

Slika 7:

Primeri enostavnih oblik



Predstavljenih je nekaj predlog, ki so bile uporabljene za igre iskanja parov. Hkratna vidna in tipna zaznava je učencem v pomoč pri prepoznavanju podobnosti in razlik.

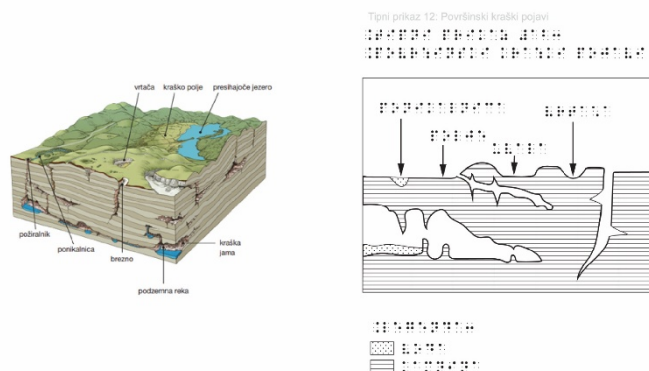
4.1 RAZVOJ TIPNIH SLIK IN NJIHOVA UPORABA

Prvotno so bile tipne slike zasnovane za slepe učence, vendar so se skozi leta izkazale kot učinkovito orodje pri poučevanju učencev v posebnem programu vzgoje in izobraževanja ter v programu z nižjim izobrazbenim standardom. Praksa je med drugim pokazala, da lahko uporaba tipnih slik pomembno izboljša sposobnost učencev za orientacijo v prostoru in pri razumevanju osnovnih pojmov.

Oddelek za prilagajanje učnih gradiv je razvil obsežno zbirko tipnih predlog na mikrokapsulnem papirju. Te predloge večinoma temeljijo na učnem gradivu rednega programa osnovne šole, vendar se hkrati prilagajajo tudi za posebne programe. Prilagoditev slikovnega gradiva omogoča učencem z motnjo v duševnem razvoju lažje razumevanje vsebine, saj so slike poenostavljene, hkrati pa ohranjajo ključno informacijsko vrednost.

Slika 8:

Tipna slika za slepe učence



Tipne slike so prvenstveno namenjene slepim učencem. Na sliki je prikazan primer kraške jame v originalnem učbeniku in prilagojeno. Slika je poenostavljena in omejena na najnujnejše informacije.

4.2 PRAKTIČNI PRIMERI UPORABE TIPNIH SLIK V PROCESU POUČEVANJA

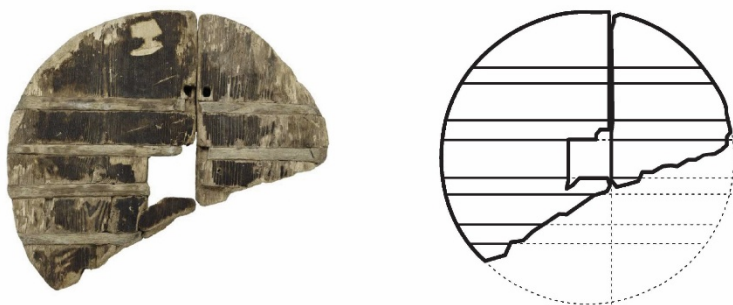
Vsa področja se pri pouku za osebe z intelektualnim primanjkljajem izvajajo nekoliko drugače kot v ostalih oddelkih šolskega sistema. V posebni program vzgoje in izobraževanja se usmerjajo učenci z zmerno, težjo in težko motnjo (Grubešič, 2014), večji del tega programa pa je osredotočen na posameznika, da se mu zagotovi možnost izobraževanja in skrbi za njegovo »uravnoteženo telesno, čustveno, duševno in socialno rast.« (prav tam, str. 5); z učenjem o teh področjih, z navajanjem na skrb za zdravje in samostojno življenje ter usmerjanje v čim bolj samostojno vključevanje v okolje.

Prilagajanje didaktičnih pripomočkov je odgovorna in didaktično – metodično zahtevna naloga učitelja (Brvar, 2010). Učitelj si namreč nikoli ne more povsem predstavljati, v kolikšni meri bo določeno učno gradivo učencu v pomoč. Prav tako enak prikaz ni nujno dober tudi za drugega učenca. Zato morajo biti prikazi tipno razločni in prilagojeni posamezniku ali posamezni skupini učencev. Vsebovati morajo samo relevantne informacije, ki temeljijo na razumevanju, kaj se učenec uči in kaj je njegova naloga. Treba je upoštevati učenčevo izkušnost z branjem prikazov, stopnjo njegovega kognitivnega razvoja in splošno dostopnost opreme/sredstev/navodil za izdelovanje tipnih slik.

Uporaba tipnih slik v učnem procesu lahko poteka na različne načine. Ena izmed metod je vključevanje učencev v ustvarjanje lastnih tipnih slik, s čimer razvijajo tako kreativnost kot motorične spretnosti. Poleg tega lahko učitelji tipne slike uporabijo kot del interaktivnih učnih ur, kjer učenci skozi dotik raziskujejo določene vsebine. V šolah, kjer se uporabljajo tipne slike, učitelji poročajo o večjem zanimanju učencev za učno snov ter o večji zbranosti pri obravnavi vsebin. Prav tako se je izkazalo, da tipne slike zmanjšujejo stres pri učencih, saj jim omogočajo bolj samostojen način učenja.

Slika 9:

Koliščarsko kolo



Koliščarsko kolo ima na prilagojeni sliki zaključen krog, da dobi učenec več informacij. Običajno naše oko avtomatično doriše manjkajoči del, pri učencih z motnjo v duševnem razvoju pa je leva slika lahko preveč abstraktna.

Slika 10:

Tloris



Tipna slika je v zgornjem primeru lažje berljiva, saj so na njej zgolj bistvene informacije, podprte s tipno zaznavo.

4.3 USTREZNI POGOJI ZA IZDELAVA TIPNIH SLIK

Ker priprava tipnih slik zahteva specifično znanje, se učitelji, ki poučujejo učence z motnjami v duševnem razvoju, pogosto znajdejo v stiski, ko je potrebno pripraviti gradivo. Če je tipno gradivo neustrezno prilagojeno, si lahko učenec oblikuje napačne predstave o podanih vsebinah, ali pa izgubi motivacijo za učenje. Tak primer je lahko pobarvanka, kjer želimo učencu zamejiti prostore, ki naj bi jih barval z drugo barvo. Če črte niso sklenjene, ali pa so

prostorčki premajhni, se barve nenadzorovano mešajo, učenec pa je nad rezultatom razočaran in pri nalogi ne vztraja. Prav tako nastane težava, ko mora učitelj izdelati več enakih predlog, ali pa se odloči na različnih slikah enake stvari prikazati z istimi simboli. Interpretacija upodobitve je lahko na koncu za učenca izredno zahtevna, lahko pa je tudi očitna in enostavna (Edman, 1992). V pomoč jim je lahko računalniško izrisana slika, natisnjena na specialni papir,

ki se po obdelavi izboči na mestih izrisa in tam, kjer smo to želeli.

Preoblikovati slike za potrebe tipne zaznave zahteva ne samo razumevanje tipnega doživljanja, temveč tudi razumevanje poenostavljenega upodabljanja. Analizirati moramo, kaj je treba prikazati in kako, če želimo ustvariti slike, ki so primerne za tipno zaznavo. Postopek te analize je v veliki meri odvisen od vrste slike, ki jo je treba upodobiti (Edman, 1992).

5. ZAKLJUČEK

Tipne slike so dobrodošel pripomoček pri poučevanju učencev z motnjo v duševnem razvoju na vseh stopnjah razvoja, saj omogočajo veččutno učenje, razvoj tipne občutljivosti in lažje razumevanje učnih vsebin. Vedno pogostejša uporaba v posebnih programih vzgoje in izobraževanja ter v programu z nižjim izobrazbenim standardom dokazuje njihovo učinkovitost pri prilagajanju izobraževalnega procesa specifičnim potrebam učencev, ki potrebujejo podporo in različno stopnjo pomoči. (Vovk-Ornik, 2015).

Ta prispevek je nastal predvsem v želji prikazati enega od možnih načinov, kako pripraviti kakovostno in uporabno slikovno gradivo. V prihodnjih letih bo prilagojenih vedno več tipnih slik, ki jih bodo lahko uporabljali učenci z motnjo v duševnem razvoju. Šele takrat bodo vidni tudi rezultati, ki bodo pokazali, na katerih področjih učenja in dela so te vrste slik smiselne in nujne.

Prav tako nam sodobne tehnologije ponujajo nove priložnosti za izboljšanje dostopnosti učnega gradiva in večjo prilagodljivost učnemu procesu. Vedno bolj pogosto je zagotovljen individualiziran pristop za učence, ki potrebujejo poenostavljena navodila, veliko spodbud in več časa za dokončanje posameznih nalog. Prav vsak pripomoček, ki jim to omogoča, je dobrodošel doprinos, da »njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti lahko razvijamo do optimalnih meja« (Grubešič, 2014, str. 4).

6. LITERATURA

Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: Slepí in slabovidni učenci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

Claudet, P. (2009). *The Typhlo & Tactus Guide to Children's Books with Tactile*

Illustrations. Talant, France: Les Doigts Qui Rêvent.

Corn, A. L., Lusk, K. E. (2010). *Perspectives on Low Vision*. V A. L., Corn, J. N. Erin, (ur.),

Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives, Second Edition (str. 3 – 34). New York: AFB Press.

Edman, P. (1992). *Tactile Graphics*. New York: American Foundation for the Blind.

Gargiulo, R. M. (2017). *Special Education in Contemporary Society : an introduction to exceptionality*. University of Alabama at Birmingham

Grubešič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kovač, M. (2020). *Taktilno zaznavanje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*.

Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Markovič, T. (2023). *Tipne slike in kognitivni razvoj otrok z MDR*. Znanstvena revija za inkluzivno pedagogiko, 18(1), 55-78.

Novak, P., et al. (2018). *Prilagoditve učnega okolja za učence s posebnimi potrebami*.

Maribor: Univerza v Mariboru.

Peric, J. (2021). *Razvoj fine motorike pri otrocih z MDR s pomočjo tipnih slik*. Znanstvena revija za inkluzivno pedagogiko, 15(2), 45-62.

Požnel, U, Žgur, E. (2018). Interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju. Blažič, M. (ur.), *Didactica Slovenica*, letnik 33, številka 2. Novo mesto: Pedagoška fakulteta, str. 38-51.

Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

SLIKE: arhiv Centra IRIS



Ustvarjalnost pri pouku tehnika in tehnologija s pridihom kulturne dediščine – Mavrični stol

Creativity in teaching engineering and technology with a touch of
cultural heritage – The Rainbow Chair project

Janja Sečkar, mag. prof. spec. in reh. ped., pos. razv. in uč. tež.

Osnovna šola IV Murska Sobota
Slovenija

janja.seckar@guest.arnes.si

Povzetek

Ustvarjalnost pomeni različnost. Vsak človek je lahko ustvarjalen na svoj način, tudi učenci s posebnimi potrebami. Veliko ustvarjalnosti kažejo izdelki ljudske obrti, ki so hkrati naša kulturna dediščina. Pri predmetu tehnika in tehnologija je veliko priložnosti za pridobivanje novih znanj preko praktičnega dela. Pri tem je pomembno, da izhajamo tudi iz izkušenj učencev. V prispevku je predstavljen projekt Mavrični stol, ki je potekal ob šestdesetletnici Osnovne šole IV Murska Sobota. Stare stole smo obdelali, prebarvali v mavrične barve, dopolnili s kratkimi mislimi ter podarili lokalni skupnosti. S tem projektom smo želeli pri učencih s posebnimi potrebami spodbuditi radovednost, vztrajnost, sodelovanje ter kreativnost. Projekt spodbuja tudi lokalno skupnost k boljšemu razumevanju in podpori učencev s posebnimi potrebami.

Ključne besede:

Izkustveno učenje, kulturna dediščina, pouk tehnike in tehnologije, projekt mavrični stol, ustvarjalnost

Abstract

Creativity reflects individual diversity, and every individual can be creative in their own unique way — including pupils with special educational needs. Traditional handicrafts exemplify a high level of creativity and simultaneously serve as a vital component of our cultural heritage. The primary school subject Technology and Engineering offers multiple opportunities for fostering experiential learning through hands-on and practical activities. Through practical tasks, students acquire not only technical knowledge and skills but also develop perseverance, collaboration, and creative thinking. For pupils with special needs, such tasks offer accessible and meaningful learning experiences, particularly when educators build on learners' prior experiences, interests, and abilities. This article presents the Rainbow Chair project, implemented to commemorate the 60th anniversary of Primary School IV Murska Sobota. As part of the project, old chairs were restored, painted in rainbow colours, and enriched with short inspirational messages. The final products were then donated to the local community. Through this project, we aimed to encourage curiosity, perseverance, cooperation, and creativity among pupils with special needs. In addition, the project sought to raise public awareness, deepen understanding, and strengthen community support for pupils with special educational needs.

Keywords:

Experiential learning, Cultural heritage, Technology and Engineering subject in primary school, The Rainbow Chair project, creativity

1. UVOD

Osnovna šola IV Murska Sobota je javni vzgojno-izobraževalni zavod, ustanovljen s strani Občine Murska Sobota, ki izvaja tri programe: prilagojen izobraževalni program, poseben program vzgoje in izobraževanja ter vzgojni program domov za učence s posebnimi potrebami. V šolskem letu 2024/2025 šola obeležuje 60-letnico delovanja. Da bi na poseben način obeležili ta jubilej, smo si na šoli zastavili projekt Mavrični stol. Stare stole smo obdelali, prebarvali v mavrične barve, dopolnili s kratkimi mislimi ter podarili lokalni skupnosti. S tem projektom smo želeli učence s posebnimi potrebami pri pouku tehnike in tehnologije spodbuditi, da razvijajo svoje praktične sposobnosti, radovednost, vztrajnost, sodelovanje ter ustvarjalnost. Projekt spodbuja tudi lokalno skupnost k boljšemu razumevanju in podpori učencev s posebnimi potrebami.

2. USTVARJALNOST IN KULTURNA DEDIŠČINA

Ustvarjalnost je v današnjem času vsesplošnega hitrega napredka in tekmovalnega načina življenja vsekakor izredno pomembna. Omogoča nam lažje prilagajanje, z njeno pomočjo lahko rešujemo različne probleme, tako na osebni kot na družbeni ravni (Petretič, 2012).

V tem kontekstu predstavlja učitelj pomemben dejavnik za razvoj ustvarjalnosti pri svojih učencih. Učitelj mora ustvariti okolje, v katerem bodo otroci motivirani z željo po raziskovanju in preizkušanju novosti. Ustvarjalni proces naj poteka počasi in s tem vpliva na posameznikovo družabno, čustveno in intelektualno sfero ter obenem poskrbi za njihovo dobro počutje v delovnem okolju (Velikonja, 2015).

Zakon o varstvu kulturne dediščine opredeljuje kaj kulturna dediščina je. Kulturna dediščina so dobrine, podedovane iz preteklosti, ki jih državljani Republike Slovenije, opredeljujejo kot odsev in izraz svojih vrednot, identitet, etnične pripadnosti, verskih in drugih prepričanj, znanj in tradicij. Dediščina vključuje vidike okolja, ki izhajajo iz medsebojnega vplivanja med ljudmi in prostorom skozi čas (*Zakon o varstvu kulturne dediščine, 2008, čl. 1*).

3. TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA

Tehnika in tehnologija v osnovni šoli s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom velja za predmet, ki pri učencih najbolj celovito spodbuja razvoj psihomotoričnih sposobnosti in oblikovanje socialnih vrednot. Predmet učencem predstavlja različne načine spreminjanja narave, kjer se prepletajo različna področja. Tako ustvarjalno povezujejo naravoslovna in tehnična znanja s prakso. Ob izdelovanju predmetov imajo učenci možnost, da razvijajo svoje sposobnosti za iskanje in oblikovanje novih rešitev ter za odločanje zanje. Pri delu v skupini razvijajo sposobnosti sodelovanja in vodenja. Ob uporabi orodij, strojev, naprav in instrumentov razvijajo delovne spretnosti ter navade in sposobnosti za praktično ustvarjanje. Pri praktičnem delu spoznavajo nevarnosti in varnostne ukrepe ter razvijajo spretnosti in navade pri uporabi zaščitnih sredstev. Oblikujejo tudi sposobnosti za ustno, pisno in grafično sporazumevanje. Vsebina in organizacija delovnega procesa

omogočata celovit razvoj učenčeve osebnosti. Učenci preko predmeta tehnika in tehnologija odkrivajo ter razvijajo tudi interese za poklicno usmeritev. Slednje je tudi osnovni cilj za učence s posebnimi potrebami. Učitelj ima na voljo različne oblike in metode poučevanja, ki jih izbira glede na svoje učence, da so le-ti uspešni in razvijajo svoje zmožnosti. Pomembno je, da učitelj pozna vsakega učenca, njegova močna in šibka področja ter interese. Tehnika in tehnologija predstavlja učencem s posebnimi potrebami predmet, pri katerem so kljub primanjkljajem, z dobro načrtovanim praktičnim delom lažje uspešni, razvijajo svoje zmožnosti, ročne spretnosti in so ustvarjalni. To vpliva na njihovo motivacijo za delo, samozavest, samostojnost in večjo socialno spretnost (*Učni načrt. Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Tehnika in tehnologija, 2023*).

3.1. METODE POUČEVANJA TEHNIKE

Cilj izvajanja pouka pri tehniki je učenje ob delu, izkustveno učenje. Pri učencih s posebnimi potrebami je pomembno, da zaznajo tehnični problem, ki ga rešujejo po uveljavljenem postopku: načrtovanje, izdelava skice, priprava (nabava) gradiv, priprava delovnega prostora, ustrezno in varno rokovanja z orodji in stroji do vrednotenja opravljenega dela. Učenci s posebnimi potrebami redko sami zaznajo problem ali potrebo po izdelavi izdelka. Problem ali predloge izdelka učitelj lahko predstavi ali pa organizira situacijo, v kateri učenci sami odkrijejo problem in se jim vzbudi želja po izdelku. Glede na želje in sposobnosti se vsak učenec odloči sam. Učitelj zgolj usmerja učence pri njihovi odločitvi, kadar je potrebno. Iskanje rešitev problema in odločanje za izdelek je najustvarjalnejši del, ki mu je treba posvetiti dovolj časa. Učencem rešitev ne ponujamo, temveč vsebine predstavljamo kot manjše probleme, ki jih rešujejo postopno, dokler ne pridejo do cilja. Pri tem učence spodbujamo, da iščejo nove rešitve in načine izdelave izbranega predmeta (*Učni načrt. Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Tehnika in tehnologija, 2023*).

Ta metoda je za njih izredno pomembna osnova, iz katere izhajajo in postopoma nadgrajujejo zahtevnost. Učenci s posebnimi potrebami so populacija, ki jo v šoli preko pouka tehnike in tehnologije lahko usposobimo za delo, v njih vzbudimo interes, le če se jim znamo približati in jih na primeren, prilagojen način začnemo uvajati v delo. Učence je treba posebej opozoriti, na kaj morajo biti v delavnici pozorni, jim dati razčlenjena, kratka in natančna navodila v preprostem jeziku. Začeti moramo z dejavnostmi, ki jih obvladajo in imajo zanje zadostne motorične spretnosti. Učenci si morajo pridobiti zaupanje v svoje sposobnosti. To jih bo počasi pripeljalo do želje in interesa po samostojnem delu (Aberšek, 2012).

Projektno delo je način pouka, pri katerem učenci rešujejo kompleksne naloge, ki se pojavljajo v vsakdanjem življenju, od načrtovanja do praktične izvedbe. Projektno delo zahteva medpredmetno povezavo. Pri učencih s posebnimi potrebami je pomembno poudariti, da velikokrat najprej zastavi takšno nalogo učitelj, ki jih usmerja, zato govorimo o delno odprtem projektnem pouku. Na tak način se učenci učijo v pogojih, s katerimi se bodo srečali v svojem vsakdanjem življenju (Aberšek, 2012).

Eden izmed najpomembnejših teoretikov izkustvenega učenja je Kolb, ki je zapisal: »Izkustveno učenje je vsako učenje, pri katerem je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo,

ki jo proučuje. To je v nasprotju z učencem, ki samo bere, sliši, govori ali piše o tej resničnosti, ampak nikoli med učnim procesom ne pride z njo v stik.« (Kolb, 2015, v Marentič-Požarnik idr., 2019, str.10).

Čeprav pa se pri tem moramo zavedati, da takšen način poučevanja ne vodi vedno do zanesljivega znanja. Učitelj, ki uporablja metodo izkustvenega učenja, mora imeti veliko znanja, spretnosti ter prožnosti za prilagajanje situaciji in učencem. Poskrbeti mora tudi za primerno delovno klimo v razredu ter najti pravo mero med usmerjanjem učencev in njihovo lastno iniciativo. To je zelo pomembno za učence s posebnimi potrebami, kjer mora učitelj še posebej upoštevati tudi njihove lastnosti (izkušnje, sposobnosti, želje, pričakovanja). V začetni fazi potrebujejo veliko učiteljevega usmerjanja in vodenja. Na tak način pridobijo pozitivno samopodobo in zaupanje vase. Šele nato se bodo poslužili lastne iniciative ustvarjanja (Marentič-Požarnik, 2018).

Učitelj vedno poskuša najti v načinu izvajanja svojega pouka napredek in spremembe na določenem področju. S pomočjo aktivnosti izkustvenega učenja lahko omogoči spremembe na področju izobraževanja, usposabljanja, profesionalnega razvoja, na osebni rasti in mentalnem zdravju. Pri izobraževanju usmeri aktivnost izkušnje v smer, ki učencem pomaga razumeti določene pojme in njihovo medsebojno povezanost. Pri usposabljanju učenci izboljšajo določene spretnosti preko izkustvenega poučevanja, hkrati pa učenci dobijo takojšen vpogled v svoj napredek preko povratne informacije. Osebna rast je razvoj celotne osebnosti, ki zajema tudi čustveno-socialno področje, ki se skozi aktivnost izkustvenega učenja okrepi. Učenci dobijo občutek samospoštovanja in samoučinkovitosti (Marentič-Požarnik idr., 2019, str. 62).

Izkustveno učenje lahko privede do navdušenja in želje po nadaljnjem raziskovanju, zato je pomembno, da učitelj pri načrtovanju pouka za učence s posebnimi potrebami upošteva njihove lastnosti (izkušnje, sposobnosti, želje, pričakovanja) in zastavi jasen cilj z oprijemljivim rezultatom.

4. PROJEKT MAVRIČNI STOL

V šolskem letu 2024/2025 Osnovna šola IV Murska Sobota obeležuje 60 let delovanja. Stol predstavlja nepogrešljivi kos pohištva v vsakdanjem življenju in je eden najstarejših kosov pohištva. V okviru projekta Mavrični stol, ki je potekal v sklopu 60-letnice naše šole, smo z učenci od 5. do 9. razreda pri pouku tehnika in tehnologija obnavljali stare stole in jim dali novo podobo. Projekt temelji na medpredmetnem povezovanju. Razdelili smo ga na pet delov: predstavitev ideje učencem, zbiranje starih, odsluženih stolov, načrtovanje dela, obnova stolov in podaritev, predaja stolov lokalnim skupnostim. Projekt je od učencev zahteval veliko idej, zamisli, ustvarjalnosti in odgovornosti, da delo izpeljejo do konca.

4.1. IZVEDBA PROJEKTA PO FAZAH

Učencem smo predstavili idejo, nad katero so bili navdušeni. Sledilo je raziskovanje in reševanje tehničnega problema. Pogovarjali smo se o materialih, iz katerih so stoli izdelani in poglobili znanje o njih. Učenci so med raziskovanjem ugotovili, da stoli nastajajo tako v

tovarnah kot tudi v domačih, mizarskih delavnicah ter se na neposreden način seznanili tudi s slovensko kulturno dediščino. Ogledali smo si tudi posnetke izdelave stola iz lesa. Sledilo je zbiranje starih, odsluženih lesenih stolov, pri katerem smo sodelovali učenci in njihovi starši ter zaposleni.

V naslednji fazi projekta smo z učenci načrtovali postopke obdelave lesa, spoznali orodja za obdelavo in izdelali skice. Učenci so svoje ideje obnovljenega stola narisali na papir. Delovni prostor smo razdelili na več delovnih mest. Pripravili smo stare lesene stole in orodje ter pripomočke, ki smo jih potrebovali pri delu. Pri tem so učenci upoštevali navodila za varno delo.

- Material: les-stari leseni stoli
- Orodja in pripomočki: svinčnik, ravnilo, merilni trak, brusni papir, vrtalni stroj, lepilo, akrilne barve in lak za les na vodni osnovi, čopič, šablone

Slika 23

Brušenje stolov z brusnim papirjem in odstranjevanje starih premazov.



Sledila je obdelava starih stolov. Stole je bilo potrebno najprej zbrusiti in tako odstraniti stare premaze (Slika 1).

Po končanem brušenju jih je bilo potrebno očistiti ter pripraviti lesene površine za barvanje. Nekatere stole je bilo potrebno tudi zlepit. Ta korak je zahteval veliko potrpežljivosti, natančnosti in sodelovanja, saj so morali učenci uskladiti svoje naloge in pomagati drug drugemu pri izvajanju nalog.

Slika 24

Barvanje stolov z akrilnimi barvami na vodni osnovi



Sledilo je barvanje stolov. Učenci so prebarvali stole v mavrične barve in svoje ideje s šablonami prenesli na stol (Slika 2). Mavrična paleta barv ni bila izbrana le zaradi estetskih razlogov, ampak tudi kot simbol enakosti, različnosti in povezovanja. Nenazadnje je tudi logotip Osnovne šole IV Murska Sobota v barvah mavrice. Stol so popestrili tudi zapisi citatov, misli, sporočil. Le-te so učenci s pomočjo učiteljev izbirali pri urah slovenščine in prispevajo k emocionalnemu in kulturnemu izrazu projekta.

Slika 25

Primeri končnih izdelkov učencev, mavričnih stolov



Zadnja faza projekta je bila evalvacija dela in predaja mavričnih stolov lokalnim skupnostim (občinam, iz katerih prihajajo učenci, Centru za socialno delo, Zavodu za šolstvo). Učencem je tak način dela bil všeč. S končnim izdelkom so bili učenci zelo zadovoljni in ponosni, saj so s svojim trudom ustvarili unikatne mavrične stole (Slika 3).

5. ZAKLJUČEK

Projekt "Mavrični stol" predstavlja primer, kako učencem s posebnimi potrebami omogočiti izražanje njihove ustvarjalnosti ter razvoj praktičnih in socialnih veščin. Učenci so pokazali velik interes za delo, kar je pripomoglo k izboljšanju njihove samozavesti. Poleg tega so se naučili ceniti kulturno dediščino in njeno vlogo v sodobnem družbenem kontekstu.

Ustvarjalnost učencev s posebnimi potrebami je lahko močno orodje za njihovo učenje in osebni razvoj. Projekt "Mavrični stol" je pokazal, kako pomembno je vključevanje kulturne dediščine v pouk tehnike in tehnologije, saj ne da le obogati učni proces, temveč tudi krepi identiteto in povezanost učencev z lokalno skupnostjo. V prihodnje je smiselno nadaljevati s tovrstnimi projekti, ki spodbujajo ustvarjalnost in vključevanje vseh učencev v izobraževalni proces.

6. VIRI IN LITERATURA

- Aberšek, B. (2012). *Didaktika tehniškega izobraževanja med teorijo in prakso*. Zavod RS za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd). DZS.
- Marentič-Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petretič, V. (2012). *Kreativnost v timu : diplomska naloga visokošolskega univerzitetnega študijskega programa prve stopnje* [Diplomsko delo, Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici]. Repozitorij samostojnih visokošolskih in višješolskih izobraževalnih organizacij. <https://revis.openscience.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=8050>
- Učni načrt. Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Tehnika in tehnologija.* (2023). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Tehnika in tehnologija 5r 9r.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Tehnika_in_tehnologija_5r_9r.pdf)
- Velikonja, T. (2015). Učitelj kot ustvarjalni model. V Željeznov-Seničar M. (ur.), *Inovativnost in ustvarjalnost: IX. strokovna konferenca učiteljev podaljšanega bivanja* (str. 11-14). MiB.
- Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1). (2008). *Uradni list RS*, št. 16/08, 123/08, 8/11 – ORZVKD39, 90/12, 111/13, 32/16, 21/18 – ZNOrg in 78/23 – ZUNPEOVE. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4144>

Učenje s pomočjo konjev o trajnostnih temah

Equine-assisted learning about the topic of sustainability

**Tina Spruk, diplomirana psihologinja,
Dora Klar, diplomantka mednarodnih odnosov (UN)**

Center Janeza Levca, Zavod Škatlica
Slovenija

tina.spruk@centerjanezalevca.si, zavod.skatlica@gmail.com

Povzetek

V prispevku predstavljamo projekt Mladi in konji za trajnostne akcije, ki sta ga v šolskem letu 2024/25 izvedla Zavod Škatlica in Center Janeza Levca Organizacijska enota Dom. V projektu je skupina šestih dijakov, ki bivajo v Organizacijski enoti Dom Centra Janeza Levca, spoznava trajnostne teme preko učenja s pomočjo konjev. Namen projekta je bil obravnavati izzivov, s katerimi se soočajo mladi, ki imajo vedenjske in čustvene težave, kognitivne primanjkljaje, lažjo motnjo v duševnem razvoju ali so nevrodivezitetni. Cilj projekta je bil s pomočjo konj mlade spodbuditi k večji družbeni angažiranosti na področju trajnosti, hkrati pa smo skozi interakcijo z njimi premoščali vrzeli v osebnem razvoju dijakov ter prispevali k njihovem večjemu opolnomočenju za trajnostno vedenje. Poleg predstavitve projekta, ciljne skupine udeležencev ter rezultatov projekta v prispevku povzamemo še karakteristike konj, opredelimo in primerjamo različne aktivnosti s konji in njihov vpliv na udeležence.

Ključne besede: učenje s pomočjo konj, mladostniki, lažja motnja v duševnem razvoju, mladinski projekt, izkustveno učenje, aktivnosti z živalmi

Abstract

In this paper, we present the project *Youth and Horses for Sustainable Actions*, implemented in the school year 2024/25 by the Škatlica Institute and the Janez Levec Center, Dom Organizational Unit. The project involved a group of six students residing at the Dom organizational unit of the Center Janeza Levca, who explored sustainability topics through learning with the help of horses. The aim of the project was to address the challenges faced by young people with behavioral and emotional difficulties, cognitive impairments, mild developmental disorder or those who are neurodiverse. The goal was to encourage greater social engagement in sustainability through interaction with horses while bridging gaps in the students' personal development and empowering them for sustainable behavior. In addition to presenting the project, the target group of participants, and the project results, the paper summarizes the characteristics of horses, defines and compares various activities with horses, and their impact on the participants.

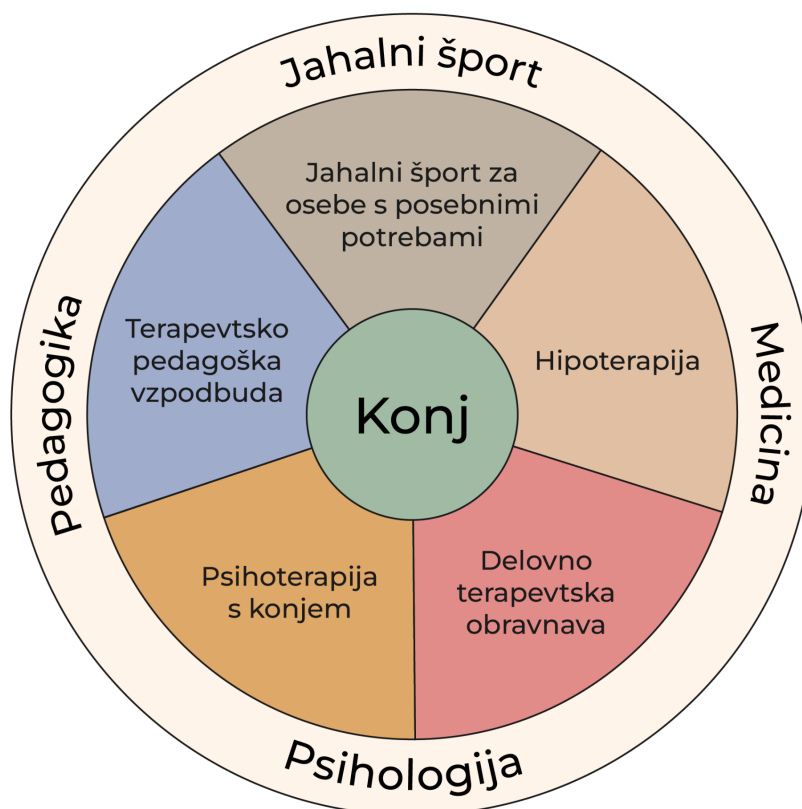
Keywords: learning with horses, adolescents, mild developmental disorder, youth project, experiential learning, animal activities

1. Uvod

Človek ima s konji odnos že tisočletja, pomagali so mu pri transportu in kmetijstvu. Danes imajo konji vlogo predvsem v športu, rekreaciji ter vse pogostejše v pedagoških in terapevtskih kontekstih. Zaradi svoje senzitivnosti so izjemni partnerji pri delu z mladimi.

2. Aktivnosti s pomočjo konjev

Že v 60. letih prejšnjega stoletja so dokumentirali pozitivne učinke vključevanja živali v terapevtske procese (Stoppard in Donaldson, 2024). V Sloveniji so terapije s konji prisotne od 90. let in so presegle zdravstveni okvir ter se razširile na izobraževalno, rekreativno in socialno področje (Koleša, 2018).



Slika 1: Krožen prikaz razdelitve področja aktivnosti s pomočjo konja, kot jo je opisal Kološa v svojem diplomskem delu (Koleša, 2018).

2.1 Delitev intervencij s pomočjo konja – IPK, (angl. *Equine-Assisted Interventions* – EAI):

Intervencije s pomočjo konja zajemajo širok spekter aktivnosti za razvoj, zdravje in socialno vključevanje uporabnikov (PATH Intl., 2020). Terminološka neenotnost ostaja izziv, zato je pomembno razlikovati med terapevtskimi in ne-terapevtskimi pristopi (Demšek Goljevšek v Kološa, 2018).

- **Terapije s pomočjo konja – TPK (angl. *Equine-Assisted Therapy* – EAT):**

Terapije s pomočjo konja izvajajo strokovnjaki, ki delujejo znotraj osnovne poklicne usposobljenosti, delovanje nadgrajujejo z uporabo konja kot terapevtskega sredstva. Cilji tovrstnih intervencij segajo od izboljšanja telesnih funkcij do krepitve psihosocialnih kompetenc, pri čemer strokovnjaki, na podlagi strokovne ocene pripravijo individualiziran program obravnave. Tovrstne obravnave so zasnovane v daljši, kontinuiran proces, napredek uporabnika se redno evalvira, terapevtske cilje se sproti prilagaja glede na razvoj uporabnikovih zmožnosti (Koleša, 2018).

Najbolj znana TPK je **hipoterapija**, medicinsko-fizioterapevtsko zdravljenje s pomočjo konjev, ki uporablja gibanje konja kot sredstvo za izboljšanje ravnotežja, koordinacije, mišične moči in senzorne integracije. Ergoterapija ali **delovna terapija** s pomočjo konja se osredotoča na razvoj funkcionalnih sposobnosti in vsakodnevnih življenjskih veščin skozi aktivnosti, kot so nega konja, vodenje in interakcija s konjem (Mavec in Yogev, 2007).

Psihoterapija s pomočjo konj (angl. *Equine-Assisted Psychotherapy* – EAP) je usmerjena v duševno zdravje in osebnostni razvoj. **Specialno- in socialno-pedagoška obravnava** s pomočjo konja podpira razvoj socialnih veščin, spodbuja ustrezno vedenje v skupini ter krepí uporabnikovo samopodobo in samozavest. Dejavnosti s konjem uporabljajo kot orodje za učenje socialnih in prilagoditvenih spretnosti (Koleša, 2018).

- **Aktivnosti s pomočjo konja (angl. *Equine-Assisted Activities* – EAA):**

Aktivnosti s pomočjo konja niso usmerjene v doseganje specifičnih terapevtskih ali izobraževalnih ciljev. Njihov namen je predvsem spodbujanje osebnega zadovoljstva, dobrega počutja, rekreacije, socialne vključenosti in razvoja konjeniških veščin (Koleša, 2018).

- **Učenje s pomočjo konja (angl. *Equine-Assisted Learning* – EAL):**

Učenje s pomočjo konja je oblika izkustvenega učenja, ki temelji na neposredni interakciji med človekom in konjem. Usmerjena je v razvoj specifičnih znanj, kompetenc in življenjskih veščin. Učenje s pomočjo konja učinkovito spodbuja razvoj komunikacijskih spretnosti, samozavesti in timskega sodelovanja, je alternativna metoda učenja za otroke, ki se v klasičnem učnem okolju težje vključujejo (Stoppard in Donaldson, 2024). Učenje s pomočjo konja se večinoma izvaja v obliki skupinskih, facilitiranih srečanj. Udeleženci so aktivno vključeni in stalno prejemajo povratne informacije (Adams in drugi, 2015). Aktivnosti vključujejo predvsem delo na tleh, nego konja, spoznavanje opreme in opazovanje vedenja živali, v nekaterih primerih tudi osnovne jahanja in učne aktivnosti (Stoppard in Donaldson, 2024).

2.2 Značilnosti konjev

Konji so so visoko občutljivosti na čustva in vedenje človeka. Imajo izostreno sposobnost zaznavanja okolice, branja telesne govorice in čustvenih stanj. Ta visoka senzitivnost omogoča vzpostavitev mehanizma čustvenega prenosa, kjer konji zaznavajo in neposredno odražajo čustvena stanja človeka, kar imenujemo tudi "čustveno ogledalo". Zato uporabniki skozi

interakcijo s konjem lažje prepoznavajo in razumejo lastna čustva ter vedenjske vzorce (Adams in drugi, 2015; Spett in drugi, 2024). Konji nas spodbujajo k večji jasnosti, samozavedanju in avtentičnosti, saj se odzivajo na sodelovalen pristop, osredotočenost, usklajeno besedno in nebesedno komunikacijo, asertivnost in zanesljivo vodenje (Bojc, 2016).

2.3 Učinki učenja s pomočjo konjev

Raziskave potrjujejo, da učenje s pomočjo konja spodbuja socialno, čustveno, kognitivno, telesno in duševno blagostanje uporabnikov (Adams in drugi, 2015; Stoppard in Donaldson, 2024; Craig, 2020).

V raziskavi Ho in sodelavcev (2017), ki je preučevala trimesečni program učenja s pomočjo konja za mladostnike, ogrožene zaradi učnega neuspeha ali socialne izključenosti, so avtorji izpostavili izboljšanje socialnih kompetenc, kot sta poslušanje z razumevanjem in empatijo. V raziskavi Stoppard in Donaldson (2024) so otroci po vključitvi v program učenja s pomočjo konjizboljšali sodelovanje z vrstniki, postali bolj odprti za skupinsko delo ter bolj učinkovito uporabljali verbalno in neverbalno komunikacijo.

Craig (2020) je med mladostniki s travmatičnimi izkušnjami ugotovila, da ravno takojšnja povratna informacija konja vodi udeležence k samorefleksiji, s čimer izboljšujejo svojo sposobnost obvladovanja impulzov in umirjanja čustvenih reakcij. Spett in drugi (2024) poudarjajo, da je interakcija s konji naravna priložnost za učenje čustvene regulacije. Varnost je namreč odvisna od čustvene zrelosti udeleženca, ki svoja čustva uravnava in se odziva na subtilne signale konja.

Norwood in drugi (2025) so ugotovili, da naravno okolje konjeniškega centra, skupaj z odgovornostjo za živo bitje in strukturiranimi nalogami, pozitivno vpliva na stopnjo zbranosti udeležencev in zmanjšuje težave s pozornostjo, zlasti pri mladostnikih, ki v tradicionalnem učnem okolju doživljajo frustracije zaradi motenj pozornosti ali hiperaktivnosti. Učitelji (Stoppard in Donaldson, 2024), so poročali o večji kognitivni angažiranosti otrok pri izvajanju nalog učenja s pomočjo konja ter o izboljšani sposobnosti načrtovanja in vzdrževanja pozornosti v skupinskem kontekstu. Interakcija s konjem udeležencem omogoča, da ob vsakodnevnih izzivih doživijo občutek dosežka, kar spodbuja njihovo samozaupanje in pripravljenost za prevzemanje novih nalog (Stoppard in Donaldson, 2024). Učitelji so opazili, da so otroci pri negi in vodenju konjev pokazali več ponosa in samozavesti. Ob tem so poudarili pomen takojšnje povratne informacije, ki jo omogoča interakcija s konjem, ter pomen same fizične prisotnosti konja, ki s veličino in mirno naravo spodbuja spoštovanje ter omogoča izkušnjo uspeha pri zahtevnih nalogah. V študiji Akin (2020) udeleženci poročajo, da so občutili večjo samozavest in občutek lastne vrednosti.

Interakcija s konji vpliva na znižanje ravni kortizola, hormona, povezanega s stresom, kar neposredno prispeva k večji sproščenosti in občutku notranjega miru (Carlsson in drugi, 2014). Adams in drugi (2015) poročajo, da so mladostniki v programih učenja s pomočjo konja izražali

občutek umirjenosti in ugodja, ki so ga pridobili skozi sodelovanje s konji, to je krepilo njihovo čustveno ravnovesje in izboljševalo pripravljenost za učenje.

Posebna vrednost učenja s pomočjo konja je v pristopu socialno-čustvenega učenja, ki pozitivno vpliva na vedenje v učilnici, prisotnost in splošni učni uspeh (Elbertson in drugi, 2010). Stoppard in Donaldson (2024) poročata, da učitelji opažajo občutno izboljšanje kognitivnih, psihomotoričnih in socialnih veščin pri otrocih, vključenih v programe učenja s pomočjo konja. Pri otrocih se je povečala sposobnost sodelovanja, izboljšala se je neverbalna komunikacija in okrepila interakcija v skupini, ti pozitivni učinki so trajali tudi po zaključku programa.

3. Projekt Mladi in konji za trajnostne akcije

3.1. Opis projekta

Namen projekta "Mladi in konji za trajnostne akcije" je opolnomočenje ter socialna vključenost mladih z manj priložnostmi. Osredotočil se je na ustvarjanje varnega prostora za izkustveno učenje o družbenih izzivih, povezanih s podnebnimi spremembami. Projekt je zasledoval dva cilja:

- ozaveščanje mladih o trajnostnih temah skozi aktivnosti s konji, ter
- razvoj življenjskih veščin, kot so vodenje, timsko delo in sočutje.

Kot oblika izkustvenega učenja s konji je vseboval elemente specialno-pedagoške obravnave, saj smo z vsebinami, ki so spodbujale razmislek o trajnosti, podpirali splošno poučenost udeležencev. Obenem je program vključeval tudi izrazite elemente socialno-pedagoške obravnave s pomočjo konja, saj so aktivnosti spodbujale razvoj socialnih kompetence, samozavesti, čustvene zrelosti ter sposobnosti socialne integracije. Poseben poudarek smo namenili spodbujanju prilagodljivosti, razvijanju odgovornega odnosa do sebe in skupnosti ter krepitvi sposobnosti sodelovanja kot aktivnega člana skupine. Ključno vlogo v procesu je imela refleksija, s katero smo udeležencem pomagali ozavestiti lastna čustva in vedenjske vzorce.

3.2. Opis udeležencev

V projektu je sodelovalo deset mladih, starih med 15 in 21 let, ki med tednom bivajo v Domu Centra Janeza Levca in so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami. Med udeleženci so bili mladostniki z lažjo motnjo v duševnem razvoju, specifičnimi učnimi težavami, avtistično motnjo ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

3.3. Struktura srečanj in aktivnosti

Izvedli smo osem srečanj, potekala so od petka do nedelje. Sobota je bila strukturirana v dva vsebinska sklopa: dopoldan smo se posvetili teoretični obravnavi trajnostne teme, popoldne so sledile praktične aktivnosti, ki so poglobljale razumevanje. Nedeljsko dopoldne je bil namenjen refleksiji naučenega in vodenemu sprehodu s konji.

3.3. Rezultati projekta

Rezultate projekta smo pridobile z analizo opažanj, ki smo jih izvajalke zapisale po srečanju za vsakega udeleženca, iz samoocene udeležencev ter analize zapisov refleksije petih udeležencev.

Tri udeleženke so poročale, da se počutijo bolj povezane z drugimi v skupini. Ena od udeleženk je povedala, da je pri sebi opazila, da bolj zaupa vrstnikom kot jim je na začetku aktivnosti. Izvajalke smo tekom aktivnosti in refleksij zaznale, da so mladostniki po sodelovanju v programu pogosteje vstopili v medosebne interakcije, učinkoviteje sodelovali v skupinskih nalogah ter prenašali pridobljene veščine tudi v vsakdanje življenje v Dom Centra Janeza Levca. V vzgojni skupini smo opazile, da so mladi, ki so se udeležili aktivnosti projekta bolj povezani med seboj, da so večkrat pobudniki skupinskih družabnih aktivnosti ter, da so bolj odprti do novih aktivnosti. Na primer vsi so se vključili v nov krožek improvizacije, ki ga izvajajo zunanji izvajalci v Domu. Ob tem se zavedamo tudi možnosti, da so se v projekt Mladi in konji za trajnostne akcije vključili predvsem tisti mladi, ki so že sicer bolj odprti za nove izkušnje.

Na področju čustvene regulacije smo opazile, da so mladostniki skozi proces učenja s pomočjo konj postopoma razvijali večjo sposobnost prepoznavanja in nadzora nad svojimi čustvenimi odzivi. Pri vsakodnevnih aktivnostih, kot so skrb za konje in delo v skupini, so udeleženci postajali bolj pozorni na svoja čustva ter bolj zavestno prilagajali svoje vedenje, kar se je pozitivno odrazilo tako v interakcijah s konji kot tudi v medosebnih odnosih. Refleksije udeležencev ob koncu projekta vsebovale več informacij o čustvenih stanjih, prav tako so udeleženci več časa namenili opisu čustvenih stanj. Več kot polovica udeležencev je poročala, da so prvič ob konju čutili strah, ena od udeleženk je prepoznala, da je bil to za njo stresen dogodek. Udeleženci so poročali, da so se ob zadnjem stiku s konjem počutili sproščeno, da je bilo prisotnega manj strahu. Iz teh refleksij je vidno, kako je interakcija s konji naravna priložnost za učenje čustvene regulacije.

Na področju kognitivnih funkcij smo pri mladostnikih opazili večjo samostojnost pri načrtovanju aktivnosti, udeleženci so si pogosteje organizirali družabne večere, pri tem so bili samostojnejši. Kar lahko povezujemo s krepitvijo sposobnosti strukturiranja nalog in samostojnega načrtovanja zaporedja aktivnosti.

Na področju blagostanja in zmanjševanje stresa smo opazili, da so mladostniki med delom s konji izražali vidno večjo sproščenost. Po zaključku aktivnosti so pogosto delili občutke zadovoljstva, saj jim je delo s konji pomagalo, da so se umirili, se počutili dobro ter uživali v neposrednem stiku z živaljo. V zaključni evalvaciji so udeleženci poročali, da so se veselili stika s konji ter, da so se počutili sproščeno.



Slika 2: Udeleženci projekta pri aktivnosti vodenja konja čez poligon.

Udeleženci so poročali o tem, da so pridobili več samozavesti, samostojnosti ter da so občutili ponos nase. Ena od udeleženk je poročala tudi o tem, da je ob zadnjem stiku s konjem čutila moč, da se ji je zdelo, da bi lahko letela. V spomin se nam je vtisnila udeleženka, ki je sprva zelo zadržano pristopala h konju, pri čemer je oklevala in izražala strah pred stikom z živaljo. S postopno podporo je uspela premagati svoj začetni strah in očistila konja. Ob tem dosežku je s širokim nasmehom in očitnim ponosom, izrazila svoje zadovoljstvo in veselje nad premaganim izzivom. Opazili smo tudi njeno napredovanje med jahalnimi aktivnostmi, ko je konja prvič uspela samostojno voditi, brez pomoči vodnika na povodcu. Ta trenutek je zanj predstavljal prelomno točko in je bil očitni dokaz, kako lahko uspešno premagovanje začetnih dvomov in strahov v varnem okolju in s podporo facilitacije pripomore k krepitvi samozavesti in občutku osebne uspešnosti ter volje do nadaljnjega učenja.

Pri refleksiji in priklicu trajnostnih tematik, ki smo jih obravnavali tekom projekta, so štiri od petih udeleženk navedle aktivnosti in vsebine, ki smo jih obravnavali. Priklicane informacije so bile večinoma vezane na konkretne izkušnje, manj pa na abstraktne trajnostne koncepte, ki smo jih skozi te aktivnosti osvetlili. Ena izmed udeleženk je omenila sajenje dreves, a ni navedla povezanosti te aktivnosti s konceptom biodiverzitete. Ena udeleženka ni priklicala nobene vsebine, povezane s trajnostjo, v njenem spomina sta ostala predvsem stik s konji in druženje v skupini.

4. Zaključek

Projekt Mladi in konji za trajnostne akcije potrjuje potencial učenja s pomočjo konja kot celostnega pristopa k učenju za mladostnike s posebnimi potrebami. Program je prispeval k razvoju socialnih in čustvenih kompetenc, spodbujal osebno rast in ozaveščal o trajnostnih

temah, delo s konji pa se je izkazalo kot učinkovita metoda za izboljšanje vključenosti mladih in krepitev njihove samopodobe.

5. Viri in literatura

Adams, C., Arratoon, C., Boucher, J., Kirby, K., in Pizzuto, J. (2015). *The Helping Horse: How Equine Assisted Learning Contributes to the Wellbeing of First Nations Youth in Treatment for Volatile Substance Misuse*. Human-Animal Interaction Bulletin, 3(1), 52–75.

Akin, J. C. (2020). *The essence of therapeutic relationships in equine-assisted psychotherapy* (Doctoral dissertation, Walden University). ScholarWorks.

Bojc, K. (2016). *Konj kot sredstvo socialnopedagoške pomoči družini* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Carlsson, C., Nilsson, R., in Hallberg, L. (2014). *Emotional moments from horseback: Experienced feelings in equestrian social therapy*. Social Work in Health Care, 53(1), 1–19.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., in Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programs: Applying meta-analysis to inform policy and practice. *Social and Emotional Learning Research Review*.

Ho, N. F., Hoh, W. Y., in Li, H. C. (2017). *Equine-assisted learning in youths at-risk for school or social failure*. Cogent Education, 4(1), 1334536.

Koleša, K. (2018). *Pregled organizacij, ki izvajajo terapije s pomočjo konj v Sloveniji* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Mavec, J., & Yogev, S. (2007). *Equine-assisted occupational therapy for children with disabilities*. American Journal of Occupational Therapy, 61(5), 564–568.

Norwood, M. F., et al. (2025). Effects of an equine program on attention and behaviour of youth disengaged from traditional school. *Journal of Outdoor and Experiential Learning*, 12(1), 22–35.

PATH Intl. (2020). *What is PATH International?* Professional Association of Therapeutic Horsemanship International. Pridobljeno na: <https://www.pathintl.org/> (1. april 2025)

Spett, D., West, A., Fava, Z., Lavoie, B., in Rodgers-Rivera, Z. (2024). Animal-assisted interventions in a farm setting: Integrating global perspectives, social work, and ecological approaches for overall welfare. *Human-Animal Interactions*, 12(1), 4–12.

Stoppard, L., in Donaldson, F. (2024). *Evaluation of equine assisted learning in education for primary school children: A qualitative study of the perspectives of teachers*. *Educational Research and Practice*, 15(2), 45–61.



Socialno-emocionalni primanjkljaji učencev v programu NIS: izzivi in priložnosti inkluzije

Social-Emotional Deficits of Students in the Lower Educational Standard Program: Barriers and Opportunities for Inclusion

Nives Vogrinec, mag. prof. spec. in reh. ped.

Center Janeza Levca Ljubljana
Slovenija

nives.vogrinec@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek obravnava socialno-emocionalne primanjkljaje učencev, vključene v program z nižjim izobrazbenim standardom, ki se izvaja znotraj redne osnovne šole. V ospredje postavlja razumevanje socialno-emocionalnih primanjkljajev kot sestavine prilagoditvenih spretnosti, značilnih za učence z motnjami v duševnem razvoju (MDR). Na osnovi kazalnikov, prirejenih po lestvici ABAS-3, in študije primera dveh učencev (Lukasa in Žana) skozi šolsko leto, članek analizira vpliv inkluzivnega okolja na razvoj socialnega funkcioniranja. Lukas, učenec z lažjimi MDR, motnjo pozornosti in hiperaktivnosti ter govorno-jezikovnimi motnjami, je v strukturi prilagojenega inkluzivnega razreda pokazal napredek pri vzpostavljanju socialnih stikov, samoregulaciji in razumevanju socialnega konteksta. Žan, učenec z zmernimi MDR in avtističnimi motnjami, kljub intenzivni podpori ni kazal zadovoljivega funkcionalnega razvoja socialnih veščin, zaradi česar je bil preusmerjen v posebni program v ločenem šolskem okolju. Analiza poudarja pomen diferenciranega pedagoškega pristopa, strukturirane podpore in premišljenega vključevanja kot ključnih dejavnikov uspešne socialne inkluzije.

Ključne besede:

ABAS-3, inkluzija, motnje v duševnem razvoju, prilagoditvene spretnosti, prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, socialno-emocionalni primanjkljaji

Abstract

The article explores the social-emotional deficits of students enrolled in the lower educational standard program implemented within a mainstream primary school. It emphasizes an understanding of social-emotional deficits as part of the adaptive skills typical of students with intellectual developmental disorder (IDD). Using selected indicators adapted from the ABAS-3 scale and based monitoring of two students (Lukas and Žan), the paper analyzes the impact of the inclusive environment on the development of social functioning. Lukas, a student with mild IDD, attention deficit hyperactivity disorder, and speech and language impairments, showed significant progress in social engagement, self-regulation, and understanding of social contexts within a structured inclusive class. Žan, a student with moderate IDD and autism, did not demonstrate functional development of social skills despite intensive support, leading to his transfer to a special education program in a segregated school setting. The paper highlights the importance of a differentiated approach, structured support, and carefully planned participation in mainstream school activities as key factors for successful social inclusion.

Keywords:

ABAS-3, inclusion, intellectual developmental disorder, adaptive skills, lower educational standard program, social-emotional deficits

1. UVOD

Motnje v duševnem razvoju (v nadaljevanju: MDR) predstavljajo razvojno motnjo, za katero so značilne pomembne omejitve na dveh ključnih področjih: na področju intelektualnega delovanja (npr. sklepanje, reševanje problemov, učenje iz izkušenj), ter na področju prilagoditvenih spretnosti, ki omogočajo samostojno in učinkovito vsakodnevno funkcioniranje. Intelektualno delovanje ocenjujemo z ustrezno normiranimi testi inteligentnosti, prilagoditvene spretnosti pa s standardiziranimi ocenami funkcionalnega vedenja. Za postavitev diagnoze mora posameznik na obeh področjih dosegati rezultate, ki so vsaj dve standardni deviaciji pod povprečjem glede na kronološko starost (APA, 2013; Schalock idr., 2019).

Prilagoditvene spretnosti zajemajo tri funkcionalna področja: konceptualno (npr. razumevanje jezika, branje, pisanje), praktično (npr. osebna nega, uporaba vsakdanjih orodij, skrb za varnost) in socialno (npr. medosebni odnosi, odgovorno vedenje, socialna presoja). Njihovo celostno ocenjevanje vključuje uporabo standardiziranih merskih instrumentov, kot je npr. lestvica ABAS-3, in temelji na več virih – klinični presoji, poročilih in opazovanju (Harrison in Oakland, 2015).

Izrazitejše težave se pogosto kažejo prav na področju socialnih veščin, kar v šolskem okolju pomeni izzive pri vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih odnosov, razumevanju socialnih pravil, sodelovanju z vrstniki ter uravnavanju vedenja v skupinskih kontekstih (Guralnick, 2017). V tem prispevku izraz *socialno-emocionalni primanjkljaji* uporabljamo za označevanje specifičnih primanjkljajev na področju socializacije, ki izhajajo iz opredelitve MDR.

V zadnjih desetletjih se krepi paradigma inkluzivnega izobraževanja, ki poudarja pravico vseh otrok do vključevanja v redne šole. V slovenskem prostoru se v tem okviru vse pogosteje tudi program za otroke z lažjimi MDR – prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju: NIS) – ter posebni program vzgoje in izobraževanja, namenjen učencem z zmernimi, težjimi in težkimi MDR, izvajata znotraj rednih osnovnih šol. Pri tem je bistveno, da vključevanje ni le fizično, temveč da šolski kontekst gradi na dejanskem sodelovanju, izmenjavi in gradnji občutka pripadnosti – ob hkratnem spoštovanju individualnih zmožnosti učencev (Göransson in Nilholm, 2014; Hornby, 2015).

Kljub številnim prednostim pa primeri iz prakse kažejo, da inkluzivne oblike šolanja niso najprimernejše za vse učence. Učenci z MDR pogosto potrebujejo ne le ustrezno strukturirano in prilagojeno učno podporo, temveč tudi celostno strokovno pomoč, ki vključuje zdravstvene in terapevtske službe (logoped, fizioterapevt, delovni terapevt idr.). Obenem potrebujejo podporo pri razumevanju socialnih kontekstov in vsakodnevnem funkcioniranju v skupini. V primerih, ko podpora ni zadostna ali ustrezno strukturirana, lahko pride do socialne izolacije, neprimernih vedenj ali celo nazadovanja v razvoju.

Teorija zrcalnih nevronov (Rizzolatti in Craighero, 2004) opozarja na pomen socialnega modela – otrok se uči skozi opazovanje in posnemanje vedenja vrstnikov, kar je lahko

priložnost za učenje ali pa dodatno tveganje, če so socialni vzorci neustrezni. Kakovostna socialna vključenost v šolskem obdobju ne vpliva zgolj na trenutno dobrobit učenca, temveč ima dolgoročne posledice za njegovo vključevanje v širše družbeno okolje, oblikovanje odnosov v odrasli dobi ter uspešno vključevanje na trg dela. Socialna inkluzija v šoli tako predstavlja temelj za življenjsko inkluzijo – kar je eden ključnih izzivov sodobnega izobraževanja (Cerna idr., 2021; UNESCO, 2020).

Glavni namen prispevka je preučiti, kako se učenci z MDR odzivajo na inkluzivno učno okolje v programu NIS, katere okoliščine omogočajo napredek in kdaj je smiselna preusmeritev v drug program. Osredotočili smo se na primerjalno analizo dveh učencev in spremljali razvoj njunih socialnih spretnosti skozi šolsko leto.

Odgovorili bomo na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako se izražajo socialno-emocionalni primanjkljaji učencev z MDR v programu NIS?
2. Kateri dejavniki prispevajo k napredku na področju socialne inkluzije?
3. Kdaj inkluzivno okolje ni najprimernejša oblika šolanja učencev z MDR?

2. METODA

2.1 VZOREC

Analiza temelji na dveh učencih z MDR, vključenih v program NIS, ki se je izvajal v okviru redne osnovne šole. Učenca sta bila ob začetku spremljanja stara sedem let in sta obiskovala prvi razred.

Lukas je učenec z lažjo MDR, motnjo pozornosti in hiperaktivnosti in govorno-jezikovnimi primanjkljaji. V program NIS je bil preusmerjen decembra, sredi šolskega leta, po neuspešni izkušnji v redni osnovni šoli. Ob vključitvi je izražal izrazito impulzivnost, gibalni nemir, težave pri razumevanju navodil in socialnih pravil ter pogosto vedenjsko izstopajoče odzive, kot so porivanje, ignoriranje učiteljevih navodil in beg iz razreda v obliki pogostih odhodov na stranišče.

Žan je učenec z zmernimi MDR in izrazitimi avtističnimi motnjami. V program NIS je bil vključen septembra, v začetku šolskega leta. Kljub številnim intervencijam, prilagoditvam in individualni podpori ni razvil funkcionalnega vedenja in ustreznih socialnih strategij. Ob koncu šolskega leta je bil preusmerjen v posebni program vzgoje in izobraževanja, ki se je izvajal v okviru specializirane ustanove.

2.2 POTEK SPREMLJANJA

Razvoj socialnega funkcioniranja obeh učencev smo spremljali v obdobju enega šolskega leta. Sistematična opazovanja so potekala v različnih šolskih situacijah: med poukom, prostimi igrami, odmori, interesnimi dejavnostmi, dnevi dejavnosti, prehranjevanjem.

Pomemben del programa je predstavljalo načrtovano vključevanje učencev NIS v dejavnosti večinske osnovne šole. Sodelovali so v skupnih učnih urah, interesnih dejavnostih, dnevih dejavnosti in razširjenem programu. Takšna zasnova je učencem omogočila pogoste socialne interakcije z vrstniki iz rednega programa ter opazovanje želenih vedenjskih vzorcev, ki so lahko predstavljali vir učenja tudi za učence s primanjkljaji. Pristop je temeljil na sistematičnem prepletanju prilagojenega programa in inkluzivnih elementov, z jasnim poudarkom na postopnosti, časovni omejenosti in premišljenosti vključevanja.

2.3 INŠTRUMENTI

Za orientacijo pri spremljanju razvoja socialnega funkcioniranja smo uporabili vprašalnik ABAS-3 (Harrison in Oakland, 2015), za kvantitativno oceno prilagoditvenih spretnosti. V tej analizi nam je služil kot strokovno izhodišče za oblikovanje kazalnikov, preko katerih smo kvalitativno spremljali vedenje učencev.

Osredotočili smo se na področje *socializacija – medosebni odnosi*, zlasti na naslednje kazalnike:

1. Išče stik z vrstniki.
2. Sodeluje v skupinskih dejavnostih.
3. Razume in spoštuje osebni prostor.
4. Se zna vključiti v igro brez fizičnega poseganja.
5. Se ustrezno odzove na neželeno vedenje vrstnikov.
6. Počaka na vrsto, deli material, prosi za igračo.

Kazalniki so nam omogočili sistematičen vpogled v vedenjske značilnosti posameznikov in služili kot osnova za opis napredka. Dodatno smo uporabljali dnevniška opazovanja, evalvacije individualiziranih programov in refleksije zaposlenih.

2.4 ETIČNA NAČELA

Vsi podatki so bili zbrani v skladu z etičnimi načeli vzgojno-izobraževalne prakse. Imena učencev so psevdonimizirana, podatki anonimizirani.

3. REZULTATI

Rezultati analize kažejo na izrazito razliko v socialnem odzivanju obeh učencev, kljub enaki organizaciji programa in podobnim okoljskim pogojem. Lukas je v obdobju spremljanja pokazal pomemben napredek na področju socialnih spretnosti, medtem ko pri Žanu tudi po večmesečni individualni obravnavi ni bilo zaznati razvoja funkcionalnega vedenja.

Primerjalna analiza omogoča vpogled v razlike med učencema znotraj istega izobraževalnega okvirja. Ostaja vprašanje, kako bi se socialne veščine razvijale v drugačni organizaciji pouka, denimo v okviru programa izven redne šole. Podana primerjava ne omogoča sklepov o ustreznosti določene oblike šolanja, temveč poudarja potrebo po prilagojenih pristopih.

Preglednica 1

Povzetek rezultatov glede na šest kazalnikov socialnega funkcioniranja, prirejenih po ABAS-3.

Kazalnik	Lukas – napredek	Žan – stanje
1. Išče stik z vrstniki in se jim pridruži pri igri.	Odvisnost od enega učenca v razredu (stalno posnemanje) → samoiniciativno iskanje stikov z različnimi vrstniki.	Socialnih stikov ne išče, v interakcijo vstopa redko ali z odporom.
2. Sodeluje v skupinskih dejavnostih.	Nemiren, umikanje → sodeluje ob opori v strukturiranih dejavnostih.	Ne sodeluje v skupinskih dejavnostih.
3. Razume in spoštuje osebni prostor drugih.	Pogosto poseganje v prostor drugih, grobost → večinoma ohranja razdaljo, upošteva kontekst.	Pogosto beži, nima občutka za osebni prostor.
4. Se zna vključiti v igro brez fizičnega poseganja.	Impulzivnost, grobost → verbalno vključevanje, skoraj brez fizičnih izpadov.	Stereotipije, fizični odzivi, igra ni usmerjena k drugim.
5. Na neželeno vedenje vrstnikov se odzove na ustrezen način.	Impulzivni odzivi → pogosteje poišče pomoč odraslega, vztrajajoče težave s postavljanjem zase.	Reakcije burne, pogosto brez razumevanja situacije.
6. Počaka na vrsto, deli material in prosi za igračo.	Le z vodenjem → deli, čaka na vrsto, prosi za igračo.	Teh vedenj ne razvija, koncept izmenjave mu ni razumljiv.

V Preglednici 1 je predstavljen povzetek razvoja socialnega funkcioniranja obeh učencev glede na šest kazalnikov, prirejenih po lestvici ABAS-3. Povzetek omogoča hitro primerjavo ključnih vedenjskih sprememb in razlik med učencema.

Besedilna analiza kaže, da je bil pri Lukasu napredek možen predvsem zaradi usklajenega delovanja več dejavnikov: strukturiranega okolja, stalne podpore, pozitivnih socialnih modelov v redni osnovni šoli ter postopnega vključevanja. Pri Žanu so primanjkljaji bistveno globlji; socialna motivacija je bila nizka, vedenjski izzivi pa prevladujoči, kar je omejilo možnosti za vključevanje tudi v zelo prilagojeno obliko pouka.

Podrobnejši opis socialnega funkcioniranja vsakega učenca glede na posamezne kazalnike ABAS-3 je prikazan v prilogah (Priloga 1 – Lukas; Priloga 2 – Žan).

4. RAZPRAVA

Analiza primera Lukasa in Žana ponuja vpogled v pomen ustreznega načrtovanja in izvajanja inkluzivnega izobraževanja za učence z MDR. Razlike med obema primeroma kažejo, da učinki socialne vključenosti niso odvisni le od prilagoditev okolja, temveč tudi od razvojnih zmožnosti učenca, stopnje primanjkljajev in socialne motivacije.

4.1 Kako se izražajo socialno-emocionalni primanjkljaji učencev z MDR v programu NIS?

Učenci z MDR se pogosto soočajo s težavami pri razumevanju družbenih norm, uravnavanju čustev in oblikovanju socialnih stikov (Guralnick, 2017). V analizi primera Lukasa in Žana so se primanjkljaji izražali različno intenzivno.

Lukas je kazal osnovno socialno usmerjenost in željo po pripadnosti. Čeprav je bil sprva odvisen od enega vrstnika kot modela vedenja, se je kasneje naučil navezovati stik z različnimi vrstniki, tako znotraj razreda kot v interakciji z učenci rednega programa. Pri Žanu je bila socialna motivacija izrazito nizka – ni kazal želje po stiku, niti se ni bil zmožen funkcionalno odzivati v družbenih situacijah.

4.2 Kateri dejavniki prispevajo k napredku na področju socialne inkluzije?

Napredek pri Lukasu je bil mogoč zaradi več sočasno prisotnih dejavnikov:

- ustrezno strukturiranega in varnega okolja z rutino;
- stalne prisotnosti odrasle osebe za usmerjanje in oporo;
- socialnih modelov vrstnikov, ki so nudili pozitiven zgled (Rizzolatti in Craighero, 2004);
- postopnega vključevanja v večinsko šolo, ki ni presegalo njegovih zmožnosti;
- možnosti povezovanja z vrstniki v oddelku NIS, kar je krepilo občutek varnosti in sprejetosti.

Ključno je bilo, da so bile dejavnosti diferencirane – Lukas ni bil vključen v vse aktivnosti redne osnovne šole, temveč zgolj v tiste, ki so mu omogočale doživetje uspeha.

4.3 Kdaj inkluzivno okolje ni najprimernejša oblika šolanja učencev z MDR?

Pri Žanu se je kljub številnim prilagoditvam, individualni podpori in strukturiranju okolja izkazalo, da inkluzivno okolje ne zadostuje njegovim potrebam. Ni usvajal osnov rutine, ni zmožel slediti skupinskemu delu, njegova igra je ostala stereotipna, socialni odzivi pa so bili pogosto impulzivni, nepredvidljivi ali celo nevarni. Vključenost v širši šolski kontekst je zanj pomenila večje tveganje za stisko, kot pa možnost za napredek.

Ta primer potrjuje ugotovitve raziskovalcev (Göransson in Nilholm, 2014; Hornby, 2015), da inkluzija ni vedno najboljša možnost za vse učence. V določenih primerih – zlasti pri učencih z izrazitimi kombiniranimi primanjkljaji in nizko socialno odzivnostjo – je ustreznejše oblikovati okolje z manj dražljaji, več strokovne podpore in več prostorskih ter časovnih možnosti za individualizacijo.

4.4 Inkluzija kot kontinuum – pomen fleksibilnosti

Pomembno je razumeti, da inkluzija ni absolutna vrednota, temveč mora predstavljati kontinuum možnosti. Program NIS, ki se izvaja znotraj redne osnovne šole, nudi edinstveno priložnost – učencem z MDR omogoča podporo prilagojenega okolja in hkrati dostop do socialnega modela večinske šole. Ključno pri tem pa je:

- da je vključevanje časovno omejeno, premišljeno in usmerjeno,
- da okolje ne postane preobremenjujoče,
- da se učenca spremlja in prilagaja načrt učenja in vključevanja glede na njegove odzive.

5. ZAKLJUČEK

Analiza primera dveh učencev, vključenih v program NIS znotraj redne osnovne šole, potrjuje, da je uspešnost inkluzije močno odvisna od individualnih zmožnosti, izraženosti primanjkljajev in kakovosti podpornega okolja. Medtem ko je Lukas, učenec z izraženimi, a premostljivimi težavami, ob ustrezni podpori napredoval na področju socialnega vedenja, je Žan kljub številnim intervencijam ostal v okviru nefunkcionalnih vzorcev, kar je vodilo v strokovno utemeljeno preusmeritev v posebni program v ločenem šolskem kontekstu.

Prispevek potrjuje znano izhodišče, da inkluzivno izobraževanje ne pomeni nujno enake oblike za vse, temveč predvsem iskanje ustreznega ravnovesja med podporo in zahtevami, med možnostmi in mejniki posameznega učenca. Program NIS, ki poteka znotraj redne osnovne šole, lahko predstavlja učinkovit most med segregacijo in polno inkluzijo – če temelji na premišljenem vključevanju, strokovni podpori in stalnem spremljanju odzivov učencev.

Za uspešno socialno vključevanje učencev z MDR je ključno, da šole razvijajo kulturo sodelovanja, prilagajanja in razumevanja, hkrati pa ohranjajo strokovno presojo o tem, kdaj je za posameznega učenca lahko ustrežnejše bolj strukturirano, specializirano učno okolje, ki nudi več varnosti, jasnosti in individualne podpore.

6. VIRI IN LITERATURA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Cerna, L., Rutigliano, A., in Mezzanotte, C. (2021). *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework* (OECD Education Working Papers No. 260). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Göransson, K., in Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Guralnick, M. J. (2017). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Harrison, P. L., in Oakland, T. D. (2020). *ABAS – 3: sistem za ocenjevanje prilagoditvenega vedenja, tretja izdaja, Priročnik* (1. izd.). Center za psihodiagnostična sredstva.
- Hornby, G. (2015). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Rizzolatti, G., in Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., in Tassé, M. J. (2019). The Contemporary View of Intellectual and Developmental Disabilities: Implications for Psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223–228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/jjnk6989>

7. PRILOGE

Priloga 1: Socialno funkcioniranje učenca LUKASA

Preglednica 2

Socialno funkcioniranje učenca Lukasa glede kazalnikov, prirejene po ABAS-3.

Kazalnik	Stanje ob vključitvi (december)	Stanje ob koncu š. l. (junij)	Napredek/sprememba
1. Išče stik z vrstniki in se jim pridruži pri igri.	Izbere si enega vedenjsko izstopajočega učenca in ga nekritično posnema. Brez njegove prisotnosti je dezorientiran. V primeru nerazumevanja socialnega konteksta reagira impulzivno.	Samoiniciativno vstopa v igro, sodeluje v simbolni igri, se vključuje v skupinske igre, na hodnikih pozdravlja starejše učence.	Znatno izboljšanje v socialni iniciativnosti.
2. Sodeluje v skupinskih dejavnostih.	V večjih skupinah hitro postane nemiren in se pogosto umika. Učne ure (45 min) v redni OŠ zanj prezahtevne.	Aktivno sodeluje ob podpori v strukturiranih dejavnostih. Posebej motiviran pri športnih igrah, četudi pravil ne razume v polnosti.	Izrazit napredek v sodelovanju v strukturiranem okolju.
3. Razume in spoštuje osebni prostor drugih.	Pogosto vstopa v osebni prostor, uporablja telesni stik za regulacijo stresa. Ne razume razlik med konteksti.	Večinoma ohranja primerno razdaljo, prepozna socialni kontekst, čustva zna ubesediti.	Napredek na področju prostorske regulacije in čustvene prepoznavne.
4. Se zna vključiti v igro brez fizičnega poseganja.	Impulzivni vstopi v igro (porivanje, jemanje igrač); pogosti konflikti.	Uporablja verbalne in neverbalne načine vključevanja; agresija skoraj izginila. Za pomoč prosi učitelja.	Izrazita sprememba v načinu vključevanja.
5. Na neželjeno vedenje vrstnikov se odzove na ustrezen način.	Impulzivni odzivi (potiskanje, prepir); zelo malo samoregulacije.	Pogosteje poišče pomoč odraslega ali se umakne; ne zna se postaviti zase.	Razvoj osnov samoregulacije.
6. Počaka na vrsto, deli material in prosi za igračo.	Le ob vodenju; pogosto posnema druge; ne zna si sam najti aktivnosti.	Zna počakati, prositi, deliti. Uporablja vljudnostne izraze.	Napredek k samostojnemu socialnemu vedenju.

Priloga 2: Socialno funkcioniranje učenca Žana

Preglednica 3

Socialno funkcioniranje učenca Žana glede kazalnike, prirejene po ABAS-3.

Kazalnik	Opazovano vedenje v času spremljanja	Napredek/sprememba
1. Išče stik z vrstniki in se jim pridruži pri igri.	Ne kaže socialne iniciative, zavrača stik, večinoma se igra sam, ne vključuje se v skupinske dejavnosti.	Brez sprememb.
2. Sodeluje v skupinskih dejavnostih.	Aktivno zavrača skupinske naloge, beži ali se fizično umika iz razreda.	Brez napredka.
3. Razume in spoštuje osebni prostor drugih.	Pogosti vdre v osebni prostor drugih; ne prepozna neprimernosti vedenja.	Brez napredka.
4. Se zna vključiti v igro brez fizičnega poseganja.	Igra je omejena na senzorne in stereotipne vzorce; pogosto prihaja do metanja in konzumiranja predmetov.	Brez funkcionalnih izboljšav.
5. Na neželjeno vedenje vrstnikov se odzove na ustrezen način.	Močni izbruhi (jok, vpitje), reagira impulzivno; ne pokaže razumevanja ali strategij odziva.	Brez sprememb.
6. Počaka na vrsto, deli material in prosi za igračo.	Ni zmožen čakanja na vrsto ali deljenja; vsak poskus vključevanja povzroči frustracijo.	Brez napredka.

Vloga animatorja v Varstveno-delovnem centru Tončke Hočevar

The role of an activity facilitator at the Tončka Hočevar Care and Work Center

Amela Zahirović, dipl. del. ter.

Varstveno-delovni center Tončke Hočevar
Slovenija

amela.zahirovic1@hotmail.com

Povzetek

V prispevku je bila opisana vloga animatorja v Varstveno-delovnem centru Tončke Hočevar pri izvajanju prilagojenih prostočasnih dejavnosti za osebe z motnjami v duševnem razvoju. Namen raziskave je bil ovrednotiti učinke dveh primerov dobre prakse, Zumbe in Srečni petek, na telesno pripravljenost, psihološko počutje ter socialno vključenost uporabnikov. Uporabljeno je bila kvalitativna metoda raziskovanja. Podatki so bili zbrani s pomočjo opazovanja uporabnikov in polstrukturiranimi intervjuji z zaposlenimi. Ugotovljeno je bilo, da sta obe aktivnosti prispevali k izboljšanju telesne kondicije, zmanjšanju stresa, povečanju samozavesti in okrepitvi medosebnih odnosov. Pri vlogi animatorja je bila poudarjena prilagoditev vsebin kognitivnim zmožnostim udeležencev ter vzpostavitev varnega in spodbudnega okolja. Rezultati so potrdili, da sta doslednost programa in individualni pristop ključna za uspešno socialno vključevanje. Priporočeno je bilo nadaljnje strokovno izobraževanje animatorjev, razširitev raziskave na več centrov in vključitev objektivnih meritev za natančnejšo oceno učinkovitosti programov.

Ključne besede: animator, kakovostno življenje, prostočasne dejavnosti.

Abstract

This paper describes the role of the animator at the Tončka Hočevar Centre for Care and Work in the implementation of adapted leisure activities for people with intellectual disabilities. The aim of the research was to evaluate the effects of two good practice examples, Zumba and Happy Friday, on the physical fitness, psychological well-being and social inclusion of the users. A qualitative research method was used. Data were collected through observation of users and semi-structured interviews with staff. It was found that both activities contributed to improving physical fitness, reducing stress, increasing self-confidence and strengthening interpersonal relationships. The role of the animator emphasised adapting the content to the cognitive abilities of the participants and creating a safe and stimulating environment. The results confirmed that consistency of the programme and an individual approach are key to successful social inclusion. It was recommended to further train animators, to extend the survey to more centres and to include objective measurements to assess the effectiveness of the programmes more accurately.

Keywords: activity facilitator, quality of life, leisure activities.

1. UVOD

Varstveno delovni center Tončke Hočevar je javni socialnovarstveni zavod, ki po Zakonu o socialnem varstvu izvaja socialnovarstvene storitve za odrasle osebe z motnjo v duševnem ali telesnem razvoju. Kakovostno preživljanje prostega časa je ključnega pomena za fizično, psihološko in socialno dobrobit oseb z motnjami v duševnem razvoju. Raziskave so pokazale, da redna udeležba v prilagojenih prostočasnih aktivnostih zmanjšuje simptome depresije, anksioznosti in osamljenosti ter spodbuja socialno vključenost (Štrancar in Vidmar, 2020; Smith in dr., 2018). Kljub temu imajo osebe z motnjo v duševnem razvoju pogosto omejene možnosti za vključevanje v različne dejavnosti, kar negativno vpliva na njihovo splošno dobrobit. Namen raziskave je predstaviti vlogo animatorja v Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar in predstaviti dva primera dobre prakse – dve aktivnosti, ki pomembno vplivata na uporabnike. Osrednje raziskovalno vprašanje se glasi: kakšna je vloga animatorja v VDC Tončke Hočevar?

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 POMEN PROSTOČASNIH AKTIVNOSTI ZA OSEBE Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Prostočasne aktivnosti imajo ključen vpliv na kakovost življenja oseb z motnjami v duševnem razvoju, saj prispevajo k njihovem fizičnemu in psihološkemu blagostanju. Raziskave kažejo, da lahko redno sodelovanje v takšnih dejavnostih zmanjša simptome depresije, anksioznosti in osamljenosti ter spodbudi socialno vključenost (Štrancar in Vidmar, 2020; Smith in dr., 2018). Poleg tega prostočasne aktivnosti omogočajo posameznikom, da razvijajo samopodobo in občutek pripadnosti skupnosti. Naš slogan "Z nami do polnega življenja" izpostavlja našo zavezo k zagotavljanju kakovostnih aktivnosti, ki uporabnikom omogočajo pridobivanje izkušenj, primerljivih z izkušnjami splošne populacije, skozi inovativne in prilagojene dejavnosti.

2.2 FIZIČNI IN PSIHOLOŠKI UČINKI PROSTOČASNIH AKTIVNOSTI

Prostočasne dejavnosti, ki so prilagojene potrebam oseb z motnjami v duševnem razvoju, omogočajo izboljšanje fizičnih in psiholoških sposobnosti. Na primer, plesne aktivnosti, kot je Zumba, spodbujajo gibanje, izraženost in veselje, kar pomembno vpliva na izboljšanje fizične kondicije in življenjskega optimizma (Chen in dr., 2015). Študije so prav tako pokazale, da sodelovanje v skupinskih aktivnostih povečuje motivacijo in krepi občutek pripadnosti, kar je ključnega pomena za boljše duševno zdravje (Löwe in dr., 2016, Palis in Lee, 2017). Socialna vključenost, ki jo spodbujajo prostočasne aktivnosti, igra pomembno vlogo pri premagovanju stigmatizacije in omogoča, da se posamezniki aktivno vključujejo v življenje skupnosti. Rezultati raziskav kažejo, da tovrstne aktivnosti zmanjšujejo socialno izolacijo in izboljšujejo kakovost socialnih interakcij (Palis in Lee, 2017).

2.3 VLOGA ANIMATORJA V VARSTVENO DELOVNEM CENTRU TONČKE HOČEVAR

Animatorji imajo ključno vlogo pri organizaciji in izvedbi prostočasnih aktivnosti za osebe z motnjami v duševnem razvoju. V Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar animator aktivno sodeluje z uporabniki pri izbiri in oblikovanju dejavnosti, kar omogoča prilagoditev njihovim željam in potrebam. Na ta način uporabniki krepijo svojo samozavest in razvijajo občutek pripadnosti skupini (Novak in Kovač, 2019). Uporabnike preko aktivnosti uči in jih spodbuja k zdravemu načinu življenja. Organizira, pripravlja in izvaja družabne in kulturne aktivnosti v zavodu ali izven njega. Pred uvedbo animatorja v Varstveno delovnem centru so bile prostočasne aktivnosti manj strukturirane, kar je pogosto povzročalo zmedo med uporabniki glede urnikov dejavnosti, poleg tega pa so bili manj motivirani za udeležbo. Z uvedbo animatorja so aktivnosti postale bolj organizirane, s čimer so uporabniki pridobili jasno razumevanje, kdaj in katera dejavnost se bo izvajala. Poleg tega animator s svojim delom bistveno prispeva k raznovrstnosti aktivnosti, ki so prilagojene različnim kognitivnim sposobnostim uporabnikov. Na ta način je popoldanski čas postal bolj pester in zanimiv, kar izboljšuje celotno izkušnjo bivanja v zavodu. Primeri dobre prakse kažejo, da lahko animatorjeva podpora pomembno vpliva na osebnostni razvoj uporabnikov in izboljša njihovo kakovost življenja (Štefan in dr., 2021).

METODA

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 7 uporabnikov z motnjo v duševnem razvoju, ki se redno vključujejo v prostočasno aktivnost Zumba in 26 uporabnikov, ki se redno vključujejo v aktivnost Srečni petek.

Inštrumenti

Uporabljena je bila kvalitativna metoda raziskovanja. Za postopek zbiranja podatkov sta bili uporabljeni:

- opazovanje: med izvajanjem vsake aktivnosti so bila vedenja in socialna obnašanja uporabnikov beležena v poročilu animatorja. Opažanja so bila zbrana 27.3.2024 v enoten dokument.
- polstrukturirani intervjuji: z petimi zaposlenimi (šifre oseba 1–5) so bili opravljeni intervjuji med 15. in 27. marcem 2025; vsi odgovori so bili transkribirani kot zapisi pogovorov.

Potek raziskave

Raziskava je potekala eno leto, pri čemer je animator med tedenskimi aktivnostmi (Zumba in Srečni petek) izvajal opazovanje uporabnikov in beležil podatke. Polstrukturirani intervjuji z zaposlenimi so bili izvedeni med 15. in 27. marcem 2025, njihove transkripcije in pisne izjave pa so bile združene v enoten dokument. Zbrani podatki (opazovanja, intervjuji in pisne izjave)

so bili nato analizirani za ugotavljanje kratkoročnih in dolgoročnih učinkov aktivnosti ter vloge animatorja pri izboljševanju kakovosti življenja uporabnikov.

Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati pridobljeni s pomočjo opazovanja in intervjujev z zaposlenimi. Rezultati so razvrščeni v štiri kategorije: opazovanje animatorja, izjave zaposlenih, kratkoročni in dolgoročni učinki aktivnosti.

Preglednica 1

Pregled rezultatov

Kategorija	Opazovanja organizatorja	Izjave zaposlenih	Kratkoročni učinki	Dolgoročni učinki
Zumba	Uporabniki so z veseljem sodelovali, saj so imeli že predhodne izkušnje s plesnimi delavnicami. Opazna je bila njihova sproščenost in uživanje v gibanju. Za dodatno motivacijo na koncu Zumbe dodamo glasbeno željo, kar še poveča njihovo zadovoljstvo. Kljub pojavu določenih težav, je mogoče z ustreznim individualnim pristopom ustvariti prijetno in spodbudno izkušnjo.	Oseba 1: "Uporabnikom veliko pomeni Zumba, z veseljem se vključujejo. Tam se lahko sprostijo s plesnimi gibi." Oseba 2: "Večinoma se uporabniki radi vključujejo v različne popoldanske aktivnosti, vendar jim nekatere lahko predstavljajo določene izzive. Ena izmed takih aktivnost je zumba. Razlogi za težave pri vključevanju v aktivnost zumba so pomanjkanje motivacije ali preobremenjenost, saj se uporabniki vključujejo v druge aktivnosti v dopoldanskem času in si v	- Izboljšanje razpoloženja. - Večja telesna aktivnost in sprostitvev napetosti. - Uporabniki se veselijo aktivnosti in jo pričakujejo.	- Boljša koordinacija in telesna vzdržljivost. - Večja samozavest pri izražanju gibanja. - Povečana socialna interakcija in podpora med udeleženci. - Boljša sposobnost ohranjanja motivacije pri daljših ali ponavljajočih se aktivnostih.

		popoldanskem času želijo počitek. Težave pri vključevanju v aktivnost so lahko posledica tudi kognitivne omejitve, saj si nekateri uporabniki težje zapomnijo korake." Oseba 3: "Pri osebah z motnjo v duševnem razvoju so pogoste tudi motnje pozornosti in koncentracije, zato se lahko zgodi, da za določeno aktivnost hitro izgubijo zanimanje."		
Srečni petek	Uporabniki aktivno sodelujejo in se veselijo raznolikih dejavnosti. Izražajo zadovoljstvo, sodelovanje je spontano in brez večjih spodbud.	Oseba 4: "Uporabniki pričakujejo Srečni petek, saj imajo različne socialne, gibalne in kognitivne aktivnosti, kar jim veliko pomeni."	- Izboljšanje socialnih interakcij. - Večja angažiranost pri skupinskih dejavnostih. - Izboljšano razpoloženje in motivacija.	- Povečana socialna povezanost in samozavest. - Večja samostojnost pri odločanju o sodelovanju v aktivnostih. - Razvoj kognitivnih in motoričnih spretnosti.
Vloga animatorja	Struktura in rednost aktivnosti omogočata uporabnikom občutek varnosti in predvidljivosti. Spodbujanje k	Oseba 5: "Animator prinaša organizacijo in jasnost v aktivnosti. Uporabnikom veliko pomeni, da vedo, kaj jih čaka." Oseba 6: "Vlogo	- Večja pripravljenost za sodelovanje. - Boljša organizacija in predvidljivost aktivnosti.	- Povečana stabilnost in občutek varnosti. - Krepitev vezi med uporabniki in zaposlenimi.

	aktivnemu sodelovanju.	animatorja pri delu z osebami z motnjo v duševnem razvoju vidim kot zelo pomembno, saj bistveno prispeva h kakovosti življenja uporabnikov. Z aktivnostmi, kot je ples, praznovanje rojstnih dni, socialne igre, spoznavanje sveta in podobno, ustvarja priložnosti za veselje, učenje in povezovanje. Delo animatorja tako pomaga preprečevati osamljenost in socialno izključenost ter spodbuja aktivno preživljanje prostega časa."		
--	------------------------	--	--	--

Rezultati raziskave potrjujejo, da so prostočasne aktivnosti ključnega pomena za fizično, socialno in čustveno dobrobit oseb z motnjami v duševnem razvoju. Skozi dve analizirani aktivnosti, Zumba in Srečni petek, je bilo ugotovljeno, da lahko ustrezno zasnovane aktivnosti bistveno prispevajo k izboljšanju telesne pripravljenosti, socialne povezanosti in samozavesti uporabnikov.

Ugotovljeno je bilo, da ima animator ključno vlogo pri ustvarjanju vključujočega, varnega in podpornega okolja za uporabnike v Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar. Prisotnost animatorja je pripomogla k boljši motivaciji in jasno strukturiranim urnikom, kar ustreza ugotovitvam avtorjev Novak in Kovač (2019) ter Smith in dr. (2018), ki poudarjajo, da osebe z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo jasna navodila in individualni pristop.

Rezultati kažejo, da obe aktivnosti izboljšujeta čustveno stanje, izboljšano razpoloženje, večje zadovoljstvo in zmanjšan stres ter zmanjšujeta anksioznost in depresijo (Palis in Lee, 2017). Udeleženci razvijajo občutek pripadnosti skupini, bolje komunicirajo in se naučijo

sodelovanja, s čimer se zmanjšuje socialna izolacija (Smith in dr., 2018). Pri tistih, ki so redno obiskovali Zumbo, so bile zabeležene tudi dolgoročne izboljšave koordinacije, vzdržljivosti in motivacije za gibanje, kar podpira zdrav življenjski slog in preprečuje zdravstvene težave, kot so debelost in zmanjšana gibljivost (Palis in Lee, 2017).

Ugotovitve raziskave so skladne z obstoječo literaturo, ki poudarja pomen strukturiranih in prilagojenih prostočasnih dejavnosti za to populacijo (Novak in Kovač, 2019; Palis in Lee, 2017; Smith in dr., 2018). Doslednost in strukturiranost aktivnosti sta ključni za uspešno socialno vključevanje ter dolgoročno izboljšanje kakovosti življenja. Animatorjeva sposobnost prilagajanja, motiviranja in vzpostavljanja spodbudnega okolja je odločilna za uspeh programov in trajne pozitivne spremembe pri uporabnikih.

3. ZAKLJUČEK

Prostočasne aktivnosti, kot sta Zumba in Srečni petek, izboljšujejo fizično kondicijo, čustveno počutje ter spodbujajo socialno vključenost oseb z motnjo v duševnem razvoju. Animatorji so ključni pri motiviranju uporabnikov, prilagajanju vsebin njihovim sposobnostim in ustvarjanju podpore, kjer lahko rastejo individualno in skupinsko. Raziskava pa ima tudi omejitve: osredotoča se le na dve aktivnosti v enem zavodu in ne vključuje objektivnih meritev fizičnih ali psiholoških sprememb. Zato priporočamo razširitev na več centrov, različnih aktivnosti in uporabo objektivnih metod ocenjevanja, kar bi omogočilo še bolj prilagojene programe in večjo socialno vključenost.

Priporočila za širšo implementacijo

Animatorji naj prilagajajo dejavnosti individualnim potrebam ter sodelujejo z učitelji in strokovnimi delavci, da vključijo komunikacijske, gibalne in ustvarjalne veščine.

Prostočasne dejavnosti naj se povežejo z učnim kurikulumom (npr. izboljšanje motoričnih spretnosti, socialnih veščin), animatorji pa morajo biti usposobljeni za vpeljavo učnih ciljev v svoje programe.

Potrebna so dodatna izobraževanja animatorjev za delo z osebami z motnjo v duševnem razvoju, da lažje obvladujejo vedenjske izzive ter spodbujajo samozavest in socialno vključenost.

Redno zbiranje povratnih informacij naj omogoča prilagajanje aktivnosti potrebam uporabnikov in spremljanje njihovega napredka.

Uporabnike je treba vključiti v odločanje o dejavnostih, kar krepi njihovo samostojnost, odgovornost in motivacijo.

Več skupinskih aktivnosti, ki spodbujajo interakcijo in sodelovanje, zmanjšuje osamljenost ter krepi socialne veščine.

4. VIRI IN LITERATURA

Chen, W., Hammond-Bennett, A., Hypnar, A., in Mason, S. (2015). Health-related physical fitness and physical activity in elementary school students. *BMC Public Health*, 15(1), 1–9. Pridobljeno 22. marca 2025, <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1591-0>

Löwe, B., Decker, O., Müller, S., Brähler, E., Schellberg, D., Herzog, W., in Herzberg, P. Y. (2016). Validation and standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the general population. *Medical Care*, 46(3), 266–274. Pridobljeno 27. marca 2025 <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e318160d093>

Novak, T., in Kovač, N. (2019). Social inclusion of individuals with intellectual disabilities through adapted leisure activities. *Journal of Inclusive Education*, 27(4), 521–538. Pridobljeno 22. marca 2025

Palis, A. G., in Lee, S. (2017). Promoting lifelong learning through leisure activities for people with intellectual disabilities. *Journal of Developmental Disabilities*, 42(2), 85–102. Pridobljeno 22. marca 2025

Štefan, M., Novak, T., in Vidmar, R. (2021). The role of structured leisure activities in improving the quality of life for individuals with disabilities. *Disability & Society*, 36(7), 1034–1051. Pridobljeno 27. marca 2025

Štrancar, P., in Vidmar, R. (2020). Pomen rekreativnih dejavnosti za duševno zdravje oseb s posebnimi potrebami. *Psihološka obzorja*, 29(1), 17–34. Pridobljeno 27. marca 2025

Smith, A., Brown, K., in Jones, M. (2018). Enhancing social inclusion through recreational activities: A case study of individuals with intellectual disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28(5), 407–419. Pridobljeno 27. marca 2025



Education for Life: Best Practices in Special Education from Klettaskóli

Ása Rún Ingimarsdóttir - ICE ABA certified Behavior analyst, Board certified Behavior Analyst, BCBA, Master of science in Applied behavior analysis

Iceland

Abstract

This presentation explores best practices in special education, drawing from the work of Klettaskóli, a special education school in Iceland that serves students aged 6 to 16 with diverse needs. At Klettaskóli, the philosophy of “Education for Life” drives everything the school does, ensuring that each student is supported in a way that addresses their unique needs. The school focuses on four key areas—Individual Education Plans (IEPs), communication, social skills, and sex education—which serve as the foundation for creating a well-rounded, supportive learning environment.

The presentation will emphasize the importance of IEPs in crafting individualized educational pathways for each student, ensuring that their academic, behavioral, and social goals are met. Communication, particularly functional communication, is a core focus, helping students develop the skills necessary for effective interaction in their everyday lives. Social skills training and sex education are also integrated to promote independence and healthy development across a range of life domains.

Central to these practices is a data-driven, empirical approach, which allows educators to track progress, adjust interventions, and measure outcomes effectively. The presentation will also explore how best practices from Applied Behavior Analysis (ABA) are incorporated to address behavioral challenges, reinforce positive behaviors, and support skill acquisition. By aligning individualized plans with evidence-based strategies, Klettaskóli helps students thrive in both academic and social settings.

Support from school to work for young people with disabilities: Arbetsförmedlingen's "Samstart" Initiative

**Christian Skoog - Bachelor of Social Science with Major in Business Law; Profession:
National project leader of Samstart**

**Jessika Rahm - Bachelor of Arts in Study and Career Guidance; Profession: National project
coordinator, Samstart**

SamSMART
Sweden

Introduction

Arbetsförmedlingen (the Swedish Public Employment Service) has a government-mandated role to support young people with disabilities in their transition from school to work. According to the Regulation (2000:628) on Labour Market Policy Activities, the agency must collaborate with schools to provide guidance and information for individuals aged 16 to 29 with disabilities, aiming to ease their entry into working life.

Challenges and the Birth of "Samstart"

Historically, this school collaboration has been inconsistent across the country and that's why Arbetsförmedlingen launched the **Samstart** project in 2019. Initially piloted in five sub-projects and in 2023 expanded to 15 sub-projects involving over 140 municipalities. The goal is to provide comprehensive support to students with disabilities transitioning from upper secondary school into work or continued studies.

Key Success Factors

1. Early Identification

Early intervention is essential. Many young people struggle to take the next step after graduation, risking isolation and long-term disengagement. School staff help identify students at risk, allowing Arbetsförmedlingen to start building relationships before graduation.

2. Cross-Sector Collaboration

Long-term, active collaboration among schools, municipalities, and public agencies is crucial. Samstart operates on both strategic and operational levels. Dedicated roles in Samstart, such as School Coordinators and Municipal Post-School Coordinators, ensure continuity and clarity.

4. **A cohesive process**

5. Many actors are involved in a young person's life, which can be confusing and stressful. Samstart ensures continuity by maintaining one point of contact throughout the transition. This stable support improves planning and builds trust.

4. SIUS – Specialized Job Coaches

The SIUS programme (Special Introduction and Follow-Up Support) plays a vital role by providing personalized, long-term job coaching based on the “Supported Employment” model. SIUS coaches assist both the individual and the employer and many of the participants in Samstart have a SIUS consultant.

5. Competent and Committed Staff

The target group faces multiple barriers and values understanding and continuity. Staff need strong knowledge of disabilities, youth needs, and the local labor market. Samstart builds long-term relationships to provide tailored, effective support

6. Improved Monitoring and Evaluation

Historically, the agency has lacked robust national data on school collaboration and now Samstart is tracking key metrics and developing a national system with the IT department for future follow-up and goal setting.

Conclusion

Samstart illustrates how early identification, structured collaboration, and continuous support can significantly enhance the transition from school to work for young people with disabilities. The insights and methods developed through the project are now shaping national efforts to build a more equitable and effective support system across Sweden.



SUMERO as a bridge to the community: support, rehabilitation and employment

Dragana Grbić Hasibović

projekt menadžerica i praktičarka u oblasti inkluzije i deinstitutionalizacije

SUMERO

Bosnia and Herzegovina

Abstract

The paper presents the role of the SUMERO Alliance in supporting the inclusion and empowerment of people with intellectual and psychosocial disabilities through a comprehensive model that combines community support, rehabilitation and pathways to employment. The focus is on deinstitutionalization as a key process in enabling independent living and social participation. Through innovative practices, cross-sectoral cooperation and individualized planning, SUMERO functions as a bridge between individuals and their local communities. This approach ensures that beneficiaries not only receive appropriate support, but also access to meaningful work and social roles. The paper contributes to the understanding of how civil society can facilitate the sustainable integration of vulnerable groups into everyday community life.

Keywords:

Inclusion, community support, deinstitutionalization, employment, psychosocial rehabilitation

Drevo edukacijsko-rehabilitacijske podpore: primer dobre prakse iz Bjelovarja – od semena do ploda

The Tree of Educational-Rehabilitation Support: A Case Study from Bjelovar – From Seed to Fruit

Jasmina Vuković, prof. def.

Centar za odgoj, obrazovanje i razvojnu podršku Bjelovar
Hrvatska

jasmina.vukovic1@skole.hr

Povzetek

Prispevek predstavlja razvoj in izvajanje celovite vertikalne edukacijsko-rehabilitacijske podpore v Centru za vzgojo, izobraževanje in razvojno podporo Bjelovar (Hrvaška) – ustanovi, ki deluje v manjšem okolju, z vizijo zagotavljanja strokovne, celostne in sodobne podpore otrokom s posebnimi potrebami v lokalni skupnosti. Ta model, oblikovan kot drevo podpore, ima korenine v zgodnji razvojni podpori, deblo v predšolskem programu od tretjega leta starosti in razvejane veje v posebnem programu za pridobivanje kompetenc za vsakdanje življenje in delo. Učenci postopoma razvijajo funkcionalne spretnosti skozi samopomoč, gospodinjstvo, enostavna delovna opravila in socializacijo, z dosledno uporabo asistivne tehnologije, ABA pristopa, VB-MAPP in PECS sistema. V načrtu je tudi srednješolski program za pomožni poklic vrtnarja kot faza »ploda« v razvoju samostojnosti. Sistem vključuje tudi rehabilitacijske programe, medpredmetne vsebine in medsektorsko sodelovanje, kar tvori stabilno in razvejano drevo, ki omogoča opolnomočenje, pripadnost in prehod v odraslo življenje brez potrebe po »hoji med sistemi«.

Ključne besede:

Hrvaška, Bjelovar, zgodnja razvojna podpora, posebni program, ABA, asistivna tehnologija, funkcionalne spretnosti, tranzicija, vertikalna podpora

Abstract

This paper presents the development and implementation of a comprehensive vertical system of educational-rehabilitation support at the Centre for Education, Training and Developmental Support Bjelovar (Croatia) – an institution operating in a smaller community, with a vision of providing expert, integrated and modern support to children with disabilities. This model, structured as a "tree of support", has its roots in early developmental support, a trunk in the preschool programme from age three, and branched limbs in the special programme for acquiring competences in everyday life and work. Students gradually develop functional skills through self-care, household tasks, simple work assignments and socialisation, with the systematic integration of assistive technology, the ABA approach, VB-MAPP and PECS. A secondary school programme for the auxiliary occupation of assistant gardener is planned, representing the "fruit" phase in the development of independence. The system also includes rehabilitation programmes, cross-curricular content and intersectoral collaboration, forming a stable and expansive tree that fosters empowerment, belonging, and transition to adult life without the need to navigate between systems.

Keywords:

Croatia, Bjelovar, early developmental support, special programme, ABA, assistive technology, functional skills, transition, vertical system of support



Uslužni centar: pružanje podrške zapošljavanju

Service Center: Providing Employment Support

Jovan Marković – rukovodilac Radnog centra ŠOSO "Milan Petrović" sa domom učenika

Serbia

Škola za osnovne i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ sa domom učenika u Novom Sadu bavi se procesima obrazovanja, socijalne zaštite i zapošljavanja osoba sa invaliditetom.

U oblasti zapošljavanja realizuju se programi radnoterapijskog angažovanja 60 korisnika u okviru Radnog centra, koji je formiran 2005.godine uz podršku Grada Novog Sada i Uslužnog centra za podršku zapošljavanja osoba sa invaliditetom na otvorenom tržištu rada, nastao 2006.godine, uz podršku Autonomne pokrajine Vojvodine, čijim posredstvom je zaposleno preko 100 osoba sa invaliditetom.

U okviru Uslužnog centra je baza podataka osoba sa invaliditetom koji traži posao, potencijalnih poslodavaca i ponuda mnogobrojnih programa profesionalne rehabilitacije.

Stručni tim, koji se bavi podrškom, izrađuje Individualni plan zapošljavanja, što podrazumeva procenu i podršku korisniku, poslodavcu, i aktivnosti senzibilizacije radnom okruženju i šire javnosti za potrebe i snage osobe kojoj se pruža podrška.

Koraci koji nam predstoje u integraciji Uslužnog centra su razvijanje novih programa, podizanje nivoa zapošljavanja osoba sa invaliditetom, proširenje mreže socijalnih partnera, zatim organizovanje obuka koje unapređuju veštine komunikacije i prilagođavanje na radnu sredinu korisnika.

1. UVOD

Zaštita osoba sa invaliditetom je jedan od najosetljivijih i najspecifičnijih elemenata društveno-razvojne, ekonomske i pre svega socijalne politike. Sistemska rešenja moraju svakoj grupaciji osoba sa invaliditetom omogućiti da oblikuju, izražavaju i realizuju svoje osnovne razvojne potrebe kao i potrebne interese, da imaju jednake mogućnosti kao i osobe bez invaliditeta, a pre svega da imaju pravo na različitost.

Danas se položaj osoba sa invaliditetom mora posmatrati pre svega kao pitanje ljudskih prava. Invalidnost je složen društveni fenomen koji praktično zadire u sve oblasti savremenog života i iziskuje multisektorski pristup i saradnju različitih organa vlasti, lokalnih samouprava, civilnog sektora i samih osoba sa invaliditetom i njihovih organizacija. Naglasak se stavlja na garantovanje ravnopravnosti osoba sa invaliditetom, na nediskriminaciju i njihovo puno učešće u društvu.

Zapošljavanje osoba sa invaliditetom, može se smatrati napretkom u razvoju odgovornosti u međuljudskim odnosima, kao i razvoju empatije prema osobama koje nemaju potpunu radnu sposobnost, ali imaju volju i želju da i sa ograničenom radnom sposobnošću daju svoj doprinos društvu u kome žive. Osim ekonomskih prednosti koje se tiču omogućavanja finansijske nezavisnosti, osobama sa invaliditetom na ovaj način se dodatno razvija doživljaj lične vrednosti i dostojanstva. Sama činjenica da na ovaj način doprinose razvoju i funkcionisanju društva, upotpunjuje osećaj pripadanja samom društvu.

U okviru ovog naučnog rada, korišćenjem baze podataka, njihovim upravljanjem i analizom, zatim istraživanjem podataka i statističkom obradom parametara vezanih za zapošljavanje, predstaviće se dvadesetogodišnji rad Uslužnog centra ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika, kao podrška pri zapošljavanju osoba sa invaliditetom.

1.1 UPOZNAVANJE SA DELATNOSTIMA RADA U ŠOSO „MILAN PETROVIĆ“ SA DOMOM UČENIKA

Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ s domom učenika iz Novog Sada brine o 1200 učenika sa smetnjama u razvoju i osoba sa invaliditetom različitog uzrasta od 0 do 50 godina starosti i različitog tipa ometenosti: oštećenje vida, oštećenje sluha, autizam, smetnje motorike, smanjenje mentalne sposobnosti, višestruka ometenost.

Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ s domom učenika organizovana je kao složena mreža centara i službi koji pružaju usluge edukacije, rehabilitacije, zdravstvene nege, radnog angažovanja i društveno-kulturnih aktivnosti dece, mladih i odraslih kojima je potrebna specifična društvena podrška.

Različiti programi koje škola nudi deci sa smetnjama u razvoju, mladim i odraslim osobama sa invaliditetom, usmereni su ne samo na vaspitno-obrazovni rad, koji je sinonim za kvalitet, visoke standarde i inovativnosti, nego i na pružanje raznovrsnih socijalnih usluga koje

omogućavaju unapređenje kvaliteta njihovog života i po završetku školovanja, u sferi socijalne zaštite.

U oblasti zapošljavanja realizuju se programi radnoterapijskog angažovanja u okviru Radnog centra, i Uslužnog centra za podršku zapošljavanja osoba sa invaliditetom na otvorenom tržištu rada.

2. USLUŽNI CENTAR

Uslužni centar za pružanje podrške zapošljavanju osoba s invaliditetom formiran je 2006. godine u okviru Radnog centra ŠOSO „Milan Petrović“ s domom učenika iz Novog Sada, u saradnji s Pokrajinskim sekretarijatom za rad, zapošljavanje i ravnopravnost polova, a uz podršku Grada Novog Sada, Gradske uprave za socijalnu i dečiju zaštitu.

2.1 ZADACI, MERE PODRŠKE I POSTIGNUTI REZULTATI

Primarni zadatak osnivanja Uslužnog centra jeste pružanje podrške zapošljavanju osoba s invaliditetom, a sve u cilju socijalne inkluzije, radno-socijalne integracije i podizanja kvaliteta zapošljavanja osoba s invaliditetom.

Korisnici naših usluga su osobe s invaliditetom kao pojedinci, porodice osoba s invaliditetom, udruženja osoba s invaliditetom, poslodavci, organi samouprave (lokalni, regionalni...), Nacionalna služba za zapošljavanje, kao i veliki broj institucija (centri za socijalni rad, škole...).

Aktivnosti koje sprovodimo u okviru Uslužnog centra jesu:

- formiranje baze podataka osoba s invaliditetom koje traže posao
- formiranje baze podataka poslodavaca
- razvijanje programa profesionalne rehabilitacije
- zapošljavanje osoba s invaliditetom u otvorenoj privredi
 - pod opštim uslovima
 - pod posebnim uslovima
- obuke za dodatne veštine u saradnji sa socijalnim partnerima (engleski jezik, informatička pismenost...)
- pružanje podrške poslodavcu i osobama s invaliditetom
- psihosocijalna podrška i osnaživanje kandidata i njihovih porodica u procesu socijalne inkluzije
- pristup aktuelnim informacijama
- informisanje i senzibilizacija javnosti

Mere podrške koje preko Uslužnog centra sprovodimo prilikom zapošljavanja osoba s invaliditetom u otvorenoj privredi su:

- inicijalni intervju
- opšta psihološka procena u funkciji zapošljavanja

- upitnik za analizu radnog mesta
- priprema za intervju s poslodavcem
- pomoć pri prikupljanju dokumentacije
- evaluacija procesa zapošljavanja
- adaptacija na radno okruženje
- proces kvaliteta radnog življenja.

Rezultati koje smo ostvarili:

- baza podataka osoba s invaliditetom (preko 300 korisnika)
 - baza podataka zaposlenih osoba s invaliditetom (103 korisnika)
 - baza podataka poslodavaca (46 korisnika - državni i privatni sektor)
- razvijanje Programa radnoterapijskog angažovanja (59 korisnika - Radni centar)

2.2 PRVI KORACI U ZAPOSŁJAVANJU

Naši prvi koraci vezani za radno angažovanje i zapošljavanje osoba s invaliditetom u ŠOSO „Milan Petrović“ s domom učenika datiraju još od 2000. godine - bezmalo celu deceniju pre same implementacije Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom, koji je usvojen 2009. godine.

Borislav Boba Petrović, vlasnik firme DOO „Vageli“, bio je jedan od prvih poslodavaca u Novom Sadu koji je zapošljavao osobe s invaliditetom. Pri tome bi valjalo istaći da je naša saradnja ostvarena na obostrano zadovoljstvo, jer smo uspjeli da uspostavimo „socijalni dijalog“, afirmišemo školu u lokalnoj zajednici te, što bih istakao kao najvažnije postignuće, radno angažujemo osam korisnika.

To su bila lica koja su završila našu srednju školu za obrazovni profil paker, a s obzirom na delatnost firme, koja se bavila proizvodnjom i pakovanjem boja, lakova i sličnih premaza, kao i kancelarijskog materijala, ovaj inovativni pilot-poduhvat bio je idealno rešenje za stvaranje pozitivne klime u zajednici u sferi zapošljavanja.

Od strane organizacija osoba s invaliditetom i relevantnih ustanova u Novom Sadu, 2004. godine, pokrenuta je lokalna inicijativa za izradu Strategije za podsticanje zapošljavanja osoba s invaliditetom, a među devet inicijatora za formiranje radne grupe bila je i ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika. Uspostavljen je dogovor da će inicijalna strategija biti model lokalne inicijative za podsticanje zapošljavanja te da će postati integralni deo zvanične strategije Grada Novog Sada u segmentu zapošljavanja.

Bili smo i deo regionalne konferencije „Korak ka Evropi 2005“, održanoj u Sarajevu. Međunarodni skup okupio je predstavnike svih zemalja Jugoistočne Evrope, relevantne članove evropskih institucija i međunarodnih nevladinih organizacija, a sve u cilju donošenja smernica vezanih za usvajanje Nacionalne strategije u oblasti invalidnosti, kao i da se u okviru ovog pisanog dokumenta donesu odgovarajuća zakonska i podzakonska akta, koja će, već od 2007. godine, pružiti pravni okvir za punu socijalnu uključenost osoba s invaliditetom.

Na osnovu usvojene Strategije za podsticanje zapošljavanja osoba s invaliditetom, ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika čini prvi korak u rešavanju pitanja radnog angažovanja osoba i poboljšanja kvaliteta života osoba s invaliditetom.

Uz podršku Grada Novog Sada, Gradske uprave za dečju i socijalnu zaštitu, 2005. godine, Škola u okviru Programa unapređenja socijalne zaštite Grada Novog Sada formira novu organizacionu jedinicu - Radni centar.

Naredne, 2006. godine u sklopu Radnog centra osnovan je Servis za pružanje podrške zapošljavanju osoba s invaliditetom, koji će ubrzo biti preimenovan u Uslužni centar za pružanje podrške zapošljavanju osoba s invaliditetom.

2.3 NAŠI PRVI PODUHVA TI NAKON OSNIVANJA USLUŽNOG CENTRA

Naši prvi poduhvati vezani su za:

- saradnju s vladinim i nevladinim sektorom
- podršku u poboljšanju uslova rada i proširenja programskih aktivnosti u okviru radnoterapijskog angažovanja
- uvođenje Programa „Ovorena vrata“ za društveno odgovorne kompanije
- podršku u prodaji proizvoda Radnog centra
- zapošljavanje korisnika Radnog centra posredstvom Uslužnog centra za podršku zapošljavanju u otvorenoj privredi
- podršku u stručnom usavršavanju angažovanog osoblja.

Uz finansijsku podršku lokalne zajednice i namenskih Programa aktivnog zapošljavanja, koje je sprovedla Nacionalna služba za zapošljavanje Novi Sad – a u okviru profesionalne rehabilitacije, koja podrazumeva organizovanje i sprovođenje mera i aktivnosti u cilju osposobljavanja za odgovarajući posao, zapošljavanje, održanje zaposlenja, napredovanje ili promenu profesionalne karijere osoba s invaliditetom - Uslužni centar je organizovao obuke prekvalifikacija i dokvalifikacija za zanimanja cvečar-vrtlar, moler, pekar, bravar i frizer.

U okviru ovog programa je bio uključen velik broj korisnika Radnog centra, a obuke su realizovane na osnovu indikatora zapošljavanja i analize potreba na tržištu rada.

Vrlo važan aspekt u promociji rada Uslužnog centra, koji se tiče razvijanja svesti o pravima osoba s invaliditetom, njihovim mogućnostima i potencijalima, a sve u svrhu njihovog zapošljavanja, jeste informisanje lokalne zajednice preko:

- sajmovi zapošljavanja (u saradnji s Nacionalnom službom za zapošljavanje)
- tribina
- medijske podrške
- štampanog materijala
- širenja mreže korisnika
- učešća u elektronskim i pisanim medijima na temu radnog angažovanja i zapošljavanja.

Kao poseban segment u implementaciji radno-terapijskog angažovanja i zapošljavanja osoba s invaliditetom, moram izdvojiti potpuno inovativni poduhvat naše ustanove - osnivanje školske radnje, kao izložbenog prostora za prezentaciju proizvoda Radnog centra.

Pod pokroviteljstvom Grada Novog Sada, 2004. godine je na lokaciji u širom centru grada osnovana školska radnja, Atelje MP. Pored prodaje proizvoda, u objektu je realizovana praktična nastava srednje škole za obrazovne profile tkač i krojač, funkcionisala je s radom radionica za fotokopiranje, a vremenom smo u delu izlagačkog prostora osmislili Inkluzivnu galeriju, gde smo realizovali velik broj izložbi slika i fotografija, kao i niz zanimljivih umetničkih instalacija.

Na drugu lokaciju, u samom centru grada, preselili smo se 2009. godine, i, takođe uz podršku Grada Novog Sada, utemeljili novu školsku prodavnicu - Inkluzivno mesto. Uspeli smo da preko Programa unapređenja socijalne zaštite Grada Novog Sada, putem ugovora o privremenim i povremenim poslovima, zaposlimo četiri korisnika na radnoj poziciji prodavačice.

2.4 POSTIGNUTE NAGRADE

Tokom svog postojanja, Radni i Uslužni centar su počastvovani sa dve prestižne nagrade, koje su nas podstakle da se na najkvalitetniji način posvetimo novim izazovima u sferi zapošljavanja.

Grad Novi Sad, Gradska uprava za socijalnu i dečju zaštitu Grada Novog Sada, 2007. godine od Stalne konferencije evropskih gradova i opština dobija prvu nagradu u Republici Srbiji, za primer dobre prakse u lokalnoj samoupravi na temu „Borba protiv socijalne isključenosti“, za Radni centar ŠOSO „Milan Petrović“.

Uslužni centar je 2010. godine prema kriterijumima Evropske unije i Odeljenja za programe prekogranične saradnje Ministarstva finansija - ocenjen kao jedan od 10 najboljih primera dobre prakse u konkurenciji više od 200 projekta realizovanih u Republici Srbiji.

3. ZAKONSKE ODREDBE

Zakonom o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom („Službeni glasnik RS“, broj 36/09) utvrđena je obaveza zapošljavanja osoba s invaliditetom od strane svih poslodavaca u Republici Srbiji.

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom Republike Srbije implementiran je 2009. godine. Pod profesionalnom rehabilitacijom osoba s invaliditetom podrazumeva se organizovanje i sprovođenje programa mera i aktivnosti u cilju osposobljavanja za odgovarajući posao, zapošljavanje, održanje zaposlenja, napredovanje ili promenu profesionalne karijere.

3.1 PROFESIONALNA REHABILITACIJA

Profesionalna rehabilitacija osoba s invaliditetom sprovodi se primenom mera i aktivnosti koje obuhvataju:

- karijerno vođenje, profesionalno informisanje, savetovanje i individualni plan zapošljavanja
- radno osposobljavanje, dokvalifikaciju, prekvalifikaciju i programe za sticanje, održavanje i unapređivanje radnih i radno-socijalnih veština i sposobnosti
- pojedinačne i grupne, opšte i prilagođene programe za unapređenje radno-socijalne integracije
- razvoj motivacije, tehničku pomoć, stručnu podršku, praćenje i procenu rezultata profesionalne rehabilitacije
- individualni savetodavni rad, koji uključuje pomoć u prihvatanju sopstvene invalidnosti sa stanovišta mogućnosti uključivanja u rad i pojedine mere profesionalne rehabilitacije
- edukaciju i trening-seminare za poslodavce, stručna lica za radno osposobljavanje i profesionalnu rehabilitaciju osoba s invaliditetom i druga lica
- predloge i obuku za primenu adekvatnih tehničkih i tehnoloških rešenja u cilju podizanja efikasnosti osobe s invaliditetom u učenju i radu, kao i službe podrške.

U posebnim uredbama Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju su precizirane osnovne odredbe, odnosno smernice u cilju podsticanja zapošljavanja radi stvaranja uslova za ravnopravno uključivanje osoba sa invaliditetom na tržište rada, procena radnih sposobnosti, profesionalna rehabilitacija, obaveze poslodavaca pri zapošljavanju osoba sa invaliditetom, uslovi za osnivanje i obavljanje delatnosti preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom i drugih posebnih oblika zapošljavanja i radnog angažovanja osoba sa invaliditetom, kao i druga pitanja od značaja za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom.

3.2 PROCENA RADNE SPOSOBNOSTI

Procena radne sposobnosti i mogućnosti zaposlenja ili održanja zaposlenja vrši se sagledavanjem medicinskih, socijalnih i drugih kriterijuma kojima se utvrđuju sposobnosti osobe s invaliditetom u cilju uključivanja na tržište rada i obavljanja konkretnih poslova samostalno ili uz službe podrške.

Na osnovu sagledavanja sveukupnog stanja pojedinca i stanja na tržištu rada, organ veštačenja vrši ocenu bolesti i oštećenja od uticaja na radnu sposobnost i mogućnost zaposlenja ili održanja zaposlenja na osnovu sledeće skale:

- **stepen** - ako ne postoje teškoće i prepreke u radu, odnosno ukoliko su zanemarljive i ne utiču na radnu sposobnost.
- **stepen** - ako su teškoće i prepreke male i utiču na radnu sposobnost u odnosu na zanimanje ili poslove koje lice može da obavlja, a omogućavaju zapošljavanje pod opštim uslovima.

- **stepen** - ako su teškoće i prepreke umerene, odnosno znatne u odnosu na zanimanje ili poslove koje lice može da obavlja, a omogućavaju zapošljavanje pod posebnim uslovima.
- **stepen** - ako su teškoće i prepreke potpune ili višestruke, odnosno lice se ne može zaposliti ili održati zaposlenje ni pod opštim ni pod posebnim uslovima, odnosno u pitanju je lice čiji je radni učinak manji od jedne trećine radnog učinka zaposlenog na uobičajenom radnom mestu, bez obzira na zanimanje ili poslove (Radni centar).

3.3 BUDŽETSKI FOND

Budžetski fond otvara se u svrhu podsticanja zapošljavanja i profesionalne rehabilitacije nezaposlenih osoba s invaliditetom, subvencija zarada osoba s invaliditetom zaposlenih u preduzeću za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom ili socijalnom preduzeću i organizaciji.

Poslodavac koji ima od 20 do 49 zaposlenih, ima obavezu da zaposli jednu osobu s invaliditetom. Poslodavac koji upošljava 50 osoba, mora imati dve zaposlene osobe s invaliditetom, i još po jednu osobu s invaliditetom na svakih narednih 50 zaposlenih.

Poslodavac koji izvrši finansijske obaveze iz ugovora o poslovno-tehničkoj saradnji s preduzećem za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, kao i iz Ugovora o kupovini proizvoda ili vršenju usluga tog preduzeća u vrednosti od 20 prosečnih zarada po zaposlenom u Republici Srbiji, oslobađa se obaveze zapošljavanja jedne osobe s invaliditetom.

Ukoliko poslodavci iz određenih razloga ne žele da zaposle osobu s invaliditetom, mesečno plaćaju u Budžetski fond finansijski penal u iznosu od 50% prosečne zarade po zaposlenom u Republici Srbiji. Prihodi iz Budžetskog fonda predstavljaju sredstva koja se koriste za podsticanje zapošljavanja, profesionalnu rehabilitaciju, finansiranje zarada osoba s invaliditetom zaposlenih u preduzećima za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom ili u socijalnom preduzeću.

3.4 NADZOR

Inspeksijski nadzor je poveren nadležnim organima u Ministarstvu za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije koji vrše monitoring u pogledu ostvarivanja prava, položaja i zaštite osoba s invaliditetom koji su u radnom odnosu, kao i propisima iz oblasti rada i bezbednosti i zdravlja na radu, te vrše kontrolu ispunjavanja obaveze zapošljavanja i finansijskih obaveza.

4. MERE AKTIVNE POLITIKE ZAPOS LJAVANJA OSOBA SA INVALIDITETOM

Aktivna politika zapošljavanja osoba sa invaliditetom podrazumeva mere i podsticaje usmerene na podizanje motivacije, zapošljavanje i samozapošljavanje osoba sa invaliditetom, u skladu sa zakonom.

Osobe sa invaliditetom se zapošljavaju pod opštim ili pod posebnim uslovima.

- Zapošljavanjem osoba sa invaliditetom pod opštim uslovima smatra se zapošljavanje kod poslodavca bez prilagođavanja poslova, radnog mesta ili poslova i radnog mesta.
- Zapošljavanjem osoba sa invaliditetom pod posebnim uslovima smatra se zapošljavanje kod poslodavca uz prilagođavanje poslova, radnog mesta ili poslova i radnog mesta.

4.1 POSEBNI OBLICI ZAPOSŁJAVANJA I RADNOG ANGAĐOVANJA OSOBA SA INVALIDITETOM

Posebni oblici zapošljavanja i radnog angađovanja osoba sa invaliditetom, koji imaju za cilj zapošljavanje, odnosno radno angađovanje i poboljšanje kvaliteta života osoba sa invaliditetom, mogu biti organizovani kao:

- preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom
- radni centri
- socijalno preduzeće i organizacija

4.1.1 PREDUZEĆA ZA PROFESIONALNU REHABILITACIJU I ZAPOSŁJAVANJE OSOBA SA INVALIDITETOM

Preduzeće za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom jeste pravno lice koje zapošljava i vrši profesionalnu rehabilitaciju osoba sa invaliditetom.

Preduzeće za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom mora da ima u radnom odnosu na neodređeno vreme najmanje pet osoba sa invaliditetom. U odnosu na ukupan broj zaposlenih, ima u radnom odnosu na neodređeno vreme najmanje 50% osoba sa invaliditetom, od čega najmanje 10% osoba sa invaliditetom koje mogu da se zaposle samo pod posebnim uslovima. Takođe, mora imati jedno lice za izvođenje praktične nastave i obuke za poslove za koje se osposobljavaju osobe sa invaliditetom, jedno lice za poslove pružanja profesionalne asistencije zaposlenim osobama sa invaliditetom i jedno lice - savetnika za integraciju na radnom mestu. Obavezno je i zapošljavanje najmanje tri stručna lica za oblast zapošljavanja, radnog osposobljavanja i profesionalne rehabilitacije osoba sa invaliditetom

Još davne 1966.godine formirano je Udruženje preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom Republike Srbije, UIPS, ali u vrlo skromnom obimu, gde su uglavnom radno angađovane osobe sa oštećenjem sluha. Danas je u UIPS-u na teritoriji Republike Srbije evidentirano 56 Preduzeća za profesionalnu orijentaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom, usmereni su na čak 25 delatnosti, a nosioci su kolektivnog žiga "FER PROIZVOD" za robu i usluge preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom.

Preko našeg Uslužnog centra čak 20 korisnika je zaposleno na neodređeno vreme u Preduzećima za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom na teritoriji Grada Novog Sada.

4.1.2 RADNI CENTAR

Radni centar je poseban oblik ustanove koja obezbeđuje radno angažovanje kao radno terapijsku aktivnost osoba sa invaliditetom koje se ne mogu zaposliti ili održati zaposlenje ni pod opštim ni pod posebnim uslovima.

Radni centar može da obavlja delatnost pod uslovom da angažuje na radno terapijskim aktivnostima najmanje pet osoba sa invaliditetom, odnosno da na radno terapijskim aktivnostima angažuje najmanje 80% osoba sa invaliditetom u odnosu na ukupan broj radno angažovanih i zaposlenih. Radno angažovanje osoba sa invaliditetom u Radnom centru je dugotrajan oblik profesionalne rehabilitacije.

Radno angažovana osoba u Radnom centru bi u skladu iz Zakona trebala da na mesečnom nivou dobija troškove prevoza za sebe i za pratioca, kao i da primaju nadoknadu u visini od 20% od minimalne zarade koji su propisani Zakonom o radu, međutim u praksi nije tako. Problematika oko verifikacije Radnih centara stagnira već skoro dve decenije. I dan danas smo u istoj situaciji, nažalost, od relevantnih državnih struktura nismo dobili adekvatan odgovor zašto se u Pravilniku o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i potrebnih stručnih i radnika za osnivanje ustanova socijalne zaštite i za obavljanje delatnosti, odnosno poslova socijalne zaštite, nigde ne spominje Radni centar.

Trenutno je u našem Radnom centru, koji je prepoznala lokalna samouprava u okviru Programa unapređenja socijalne zaštite Grada Novog Sada radno angažovano 59 korisnika. Znatno deo korisnika je radno angažovan u zaštitnim radionicama Radnog centra (grnčarska radionica, autoperionica, proizvodnja gljiva, pranje i peglanje tekstilnih proizvoda, kreativnoj radionici, stolarskoj radionici), jedan postotak je uposlen kao pomoćnik prodavca u prodavnici Radnog centra - Inkluzivno mesto, dok je ostatak posredstvom Uslužnog centra zaposlen u otvorenoj privredi.

4.1.3 SOCIJALNO PREDUZEĆA I ORGANIZACIJA

Socijalno preduzeće kao poseban oblik zapošljavanja i radnog angažovanja osoba sa invaliditetom usvojen je 2022.godine Zakonom o socijalnom preduzetništvu.

Nezavisno od ukupnog broja zaposlenih, Socijalno preduzeće može da zapošljava najmanje jednu osobu sa invaliditetom. Socijalno preduzeće i organizacija su dužni da većinski deo prihoda ulaže u unapređenje uslova rada, radnih veština, socijalne integracije, životnog standarda i zadovoljavanje potreba osoba sa invaliditetom.

Generalno se kod ovog oblika zapošljavanja prožima socijalna komponenta, koja je isključivo usmerena na zadovoljavanje potreba osoba sa invaliditetom. Suština je u tome da su to

preduzeća koja stavljaju društvenu misiju ispred profita, odnosno višak vrednosti, odnosno finansija reinvestira prvenstveno na rešavanje socijalnih problema.

Prema procenama Nacionalne alijanse za lokalni ekonomski razvoj, NALEDA, u Republici Srbiji trenutno postoji oko 500 socijalnih preduzeća, a posredstvom Uslužnog centra je u okviru ovih preduzeća radno angažovano tri korisnika na poslovima cvečar vrtlar, magacionera i pomoćnika prodaje.

5. ANALIZA PODATAKA - PODRŠKA U ZAPOSŁJAVANJU OSOBA SA INVALIDITETOM

Pre same evaluacije analize podataka, kojom smo se bavili punih 20 godina u okviru Uslužnog centra, posebno moram naglasiti činjenicu da nadležni organi koji su učestvovali u standardizaciji i promovisanjem zakonskih osnova, a samim tim i njihovom daljom implementacijom, nisu adekvatno pripremili buduće poslodavce, i dali im konkretan odgovor na pitanje „Šta sa sobom nosi primena Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom?“ U samom početku, a naročito sada nakon proteklog vremena, moglo se videti da se u ceo proces ušlo bez prethodnog promišljanja, površno, bez validnih informacija i dovoljno dobre komunikacije na relaciji, Zakonske odredbe - poslodavac - osoba sa invaliditetom.

Osim toga, samo tumačenje Zakona je bilo isuviše zahtevno za velik broj poslodavaca. Iako je to pre svega obaveza zakonodavca i poslodavca, ta se problematika iz godine u godinu rešavala nizom skupova i tribina koje su organizovali predstavnici nevladinog sektora. Tumačenjem Zakona napravljen je niz publikacija, informatora i brošura, kao i internetskih prezentacija.

Nekoliko godina nakon usvajanja Zakona, putem projekata na različite teme vezane za zapošljavanje osoba s invaliditetom, finansiranih od strane države (kao što su: „Perspektive zapošljavanja osoba s invaliditetom“, „Ekonomsko osnaživanje osoba s invaliditetom“, „Socijalna uključenost“ i dr.) čitav niz organizacija iz NVO sektora na neki način edukuje poslodavce i indirektno pozitivno utiče na zapošljavanje.

U velikom broju preduzeća, naročito onih manjih, nije bilo stručne podrške, a druga nepovoljna simptomatika je vezana za prilagođavanje radnih mesta.

U državnom sektoru pak sve je prepušteno lokalnoj zajednici. S vremenom su se mogli prepoznati kratkoročni pozitivni koraci u vidu pojavljivanja relevantnih struktura na konferencijama vezanim za ovu tematiku, ali, nažalost, za ovakav poduhvat ipak nedovoljno. Mi smo imali sreću da je našu ideju prepoznao Pokrajinski sekretarijat za rad, zapošljavanje i ravnopravnost polova AP Vojvodina i Grad Novi Sad.

Od početka osnivanja Uslužnog centra, u bazi podataka se nalazi preko 300 korisnika (zaposlenika). U okviru prezentacije u statističkoj obradi podataka se nalaze 103 korisnika. Ovaj

broj je uzet u obzir, jer za ovu grupu zaposlenika posedujemo sve relevantne podatke od njihovog uključivanja u sferu zapošljavanja, pa sve do današnjeg dana.

5.1 UKUPAN BROJ ZAPOSLENIKA

UKUPAN BROJ KORISNIKA (ZAPOSLENIKA) - 103

- zaposlenici koji su završili našu školu, bili upisani u Radni centar i koristili usluge Uslužnog centra - 53 (51%)
- zaposlenici koji su završili našu školu, nisu bili upisani u Radni centar, a koristili su usluge Uslužnog centra - 49 (48%)
- zaposlenici koji nisu završili našu školu, nisu bili upisani u Radni centar, a koristili su usluge Uslužnog centra - 1 (1%)

Prilikom formiranja baze podataka korisnika i potencionalnih zaposlenika, ključni elemenat, odnosno temelj za kreiranje datoteka predstavljali su učenici koji su završili ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika. U proseku, u svakoj generaciji svoje obrazovanje stekne oko 50 maturanata.

Formiranjem Radnog centra u okviru naše ustanove, statistički se može videti da je nešto preko polovine zaposlenika (51%) nakon školovanja bilo radno angažovano u radionicama u okviru radnoterapijskog angažovanja. Mahom su to bila lica koja su prema stručnoj proceni selektovana u teže zapošljive kategorije. Ono što smo docnije mogli da uočimo, a što se tiče kasnijeg njihovog angažovanja u otvorenoj privredi, jesu pojedine pozitivne strane njihovog boravka u Radnom centru. Naime, prevashodno je u pitanju spoznaja da su oni u zaštitnim radionicama stekli radne navike, osposobili se za rad i u drugim segmentima svojih interesovanja, osamostalili se, te socijalizovali u mnogim sferama svog funkcionisanja u lokalnoj zajednici.

Srazmerno brojkama u odnosu na već spomenutu grupu korisnika, drugu grupu (48%) čine osobe s invaliditetom koje su podršku u zapošljavanju preko Uslužnog centra potražile jer su uglavnom bile osuđene na to da se bez adekvatne podrške, tj. najčešće samostalno, snalaze u pronalaženju posla. Kao ključni problem tu ističemo nedovoljnu podršku lokalne sredine, odnosno nedovoljan broj predstavnika službi podrške u zajednici koji bi ih na pravi način usmerili i informisali o mogućnostima zapošljavanja u otvorenoj privredi.

Zanemarljiv je procenat lica (1%) koja su preko drugih sredstava javnog informisanja potražila usluge Uslužnog centra.

5.2 UKUPAN BROJ PREDUZEĆA

UKUPAN BROJ ANGAŽOVANIH PREDUZEĆA - 46

- državni sektor - 9 (20%)
(Matica srpska, JKP „Tržnica“, JKP „Vodovod i kanalizacija“, Centar za socijalni rad, Inkluzivno mesto...)

- privatni sektor - 37 (80%)
(veliki trgovinski lanci - Univerexport, Tempo, Mega Roda..., velik broj „malih“ preduzetnika...).

Kreiranjem baze podataka za zaposlenike, uporedo se formirala i evidencija potencijalnih poslodavaca, koje smo stekli dugogodišnjom saradnjom Radnog centra s brojnim socijalnim partnerima i društveno korporativnim kompanijama.

Ono što smo mogli da utvrdimo jeste da su se na mere aktivne politike zapošljavanja, odmah po usvajanju Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, prvi odazvali veliki trgovinski lanci, koji su zbog velikog broja zaposlenih radnika, nesumnjivo u želji da ne plaćaju finansijske penale, imali obavezu da prime u radni odnos veći broj osoba s invaliditetom.

Ono što smo takođe zapazili jeste da su se „mali“ preduzetnici, upravo zbog nedovoljno preciznog (zapravo, konfuznog) tumačenja Zakona, ipak radije odlučivali na plaćanje kazni. Kasnije se taj negativni trend smanjio, ali se pojavila druga problematika, nazovimo je tako, „rizično zapošljavanje“: zapošljavanje tek da se ispunji forma.

Što se tiče javnog sektora, uopšteno posmatrano, rešavanje zapošljavanja osoba s invaliditetom u ovom domenu ne bi trebalo da ima većih poteškoća. Međutim, naše je mišljenje da je vrlo malo zastupljeno zapošljavanje osoba s intelektualnim teškoćama. Takođe je zanimljiva i hvale vredna okolnost i to da je jedan deo preduzeća među svojim zaposlenima, i pre usvajanja Zakona, već imao u radnom odnosu osobe s invaliditetom, tako da su automatski ispunili kvotu koja je određena Zakonom.

5.3 SPECIFIKACIJA RADNIH POZICIJA

UKUPAN BROJ RADNIH POZICIJA (ZANIMANJA) NA KOM SU ANGAŽOVANI ZAPOSLENICI - 23

- Radne pozicije (zanimnja) za koje su zaposlenici stekli diplomu u školi - 10
(cvečar-vrtlar, paker, pripremač namirnica, knjigovezac, stolar, krojač, moler, pekar, obućar)
- Radne pozicije (zanimnja) s kojima smo se susreli u otvorenoj privredi - 13
(higijeničar, izlagač robe, tehnički manipulant, radnik u doradi, domar, recikler, ambalažer, perač sudova, pegleraj, prodavac robe, magacioner, kuvar, tehnička služba)

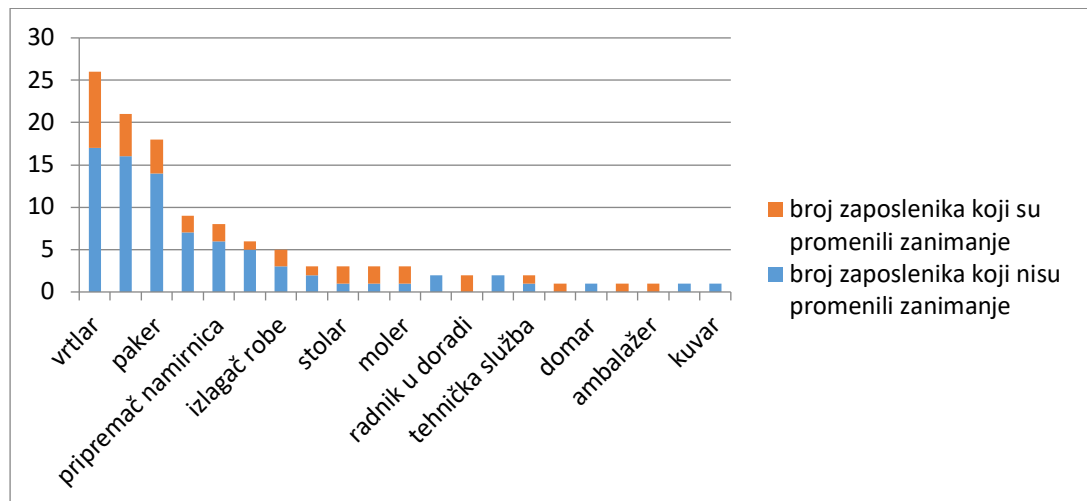
Kada govorimo o radnim pozicijama zaposlenih u otvorenoj privredi koje se poklapaju s obrazovnim profilom koji su korisnici stekli u toku školovanja, možemo uočiti i dobre i loše strane. Pozitivno je to što će dugoročno biti potražnje na tržištu rada za određene delatnosti: proizvodnju obuće, održavanje zelenih površina, one iz prehrambene i tekstilne struke, raznih usluga u građevinarstvu.

S druge strane, mislimo da bi se trebalo promeniti već prevaziđeni način razmišljanja odgovornih lica na državnom i lokalnom nivou što se tiče samog obrazovanja osoba s invaliditetom. Obrazovne ustanove u kojima se školuju osobe s invaliditetom trebalo bi da zbog njihove dalje perspektive apliciraju za uvođenje novih smerova u srednjim školama, naročito iz domena turizma i hotelijerstva (kao što su pomoćnici kuvara, sobarice, higijeničari, konobari i sl.), jer upravo tu vidimo dalju perspektivu zapošljavanja osoba s invaliditetom.

Kada su u pitanju radne pozicije u otvorenoj privredi s kojima smo se po prvi put susreli u praksi kada su u pitanju osobe s invaliditetom, treba reći da smo morali da ih putem inicijalnih razgovora edukujemo o samom poslu koji će obavljati na svom radnom mestu, te da, samim tim, sprovedemo kvalitetnu adaptaciju zaposlenika u potencijalno radno okruženje. U svoj toj paleti zanimanja, poslodavci su se ponajviše odlučivali za radna mesta higijeničar i magacioner, a nešto manje za radne pozicije izlagač robe i tehnički manipulant.

Daljom obradom podataka možemo da uočimo da je, statistički gledano, veći broj korisnika koji nisu tokom svog radnog odnosa promenili radne pozicije, odnosno zanimanja. Tu činjenicu objašnjavamo time što smo preko Uslužnog centra uspeli da dobar deo korisnika angažujemo na odgovarajuća radna mesta, odnosno izvršili smo analizu radnih mesta, pružili podršku zaposlenicima nakon uključivanja u posao, a imali smo i povratnu senzibilizaciju od strane poslodavaca.

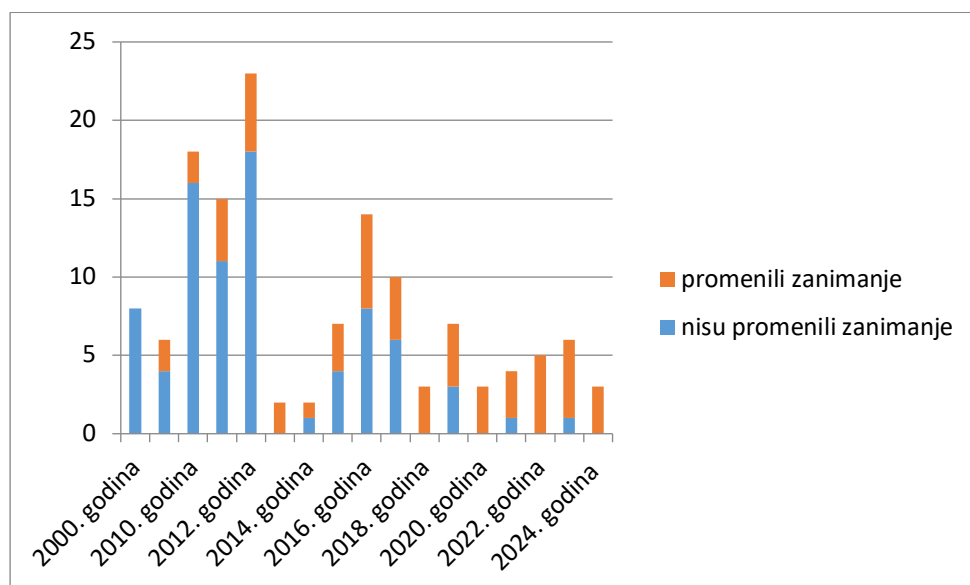
5.4 ANALIZA RADNIH POZICIJA



Gore navedeni grafikon nam ukazuje da je veći broj korisnika koji nisu tokom svog radnog odnosa promenili radne pozicije, odnosno zanimanja. Tu činjenicu objašnjavamo jer smo preko Uslužnog centra uspeli da dobar deo korisnika angažujemo na odgovarajuća radna mesta, odnosno, izvršili smo analizu radnih mesta, pružili podršku zaposlenicima nakon uključivanja u posao, a imali smo i povratnu senzibilizaciju od strane poslodavaca.

Statistički gledano, analiza radnih pozicija nam pokazuje već pomenutu tvrdnju da su neka od zanimanja, kao što su higijeničar, vrtlar, paker i pripremač namirnica, gledano na duže staze, radne pozicije koje u potpunosti zadovoljavaju potrebe tržišta.

5.5 ZAPOSŁJAVANJE KROZ GODINE



Sledeća analiza nam pokazuje kakva je bila tendencija zapošljavanja po godinama (2000-2025). Usvajanjem Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, promocija politike aktivnog zapošljavanja osoba s invaliditetom dovela je do primetnog boljitka. Naime, preko Uslužnog centra, a uz podršku Nacionalne službe za zapošljavanje, uspešli smo da zaposlimo pedesetak korisnika.

Kao naročito aktivan i pozitivan, izdvojili bih period od 2012. do 2017. godine, kada su pojedina preduzeća preuzela oblik funkcionisanja i (pre)registrovala se u preduzeća za profesionalnu orijentaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, ili su otvorila posebne pogone kao društvo s ograničenom odgovornošću. Ovakva modifikovana preduzeća su s proširenom delatnošću ostvarila benefite od strane države u vidu finansijskih sredstava za opremanje radnog mesta, zatim subvencije na zarade za zaposlene osobe s invaliditetom, poreske olakšice, što ih je dodatno motivisalo, ali i povećalo broj zaposlenika. Velik broj angažovanih je nakon probnog rada dobio i ugovore na neodređeno vreme.

Ono što je simptomatično jeste da je nekolicina zaposlenika u prethodnih nekoliko godina promenila zanimanje. Uglavnom se to odnosi na korisnike koji su u svojoj profesionalnoj karijeri više puta menjali svoje radne pozicije.

5.6 ZAPOSŁJAVANJE U STRUCI

UKUPAN BROJ KORISNIKA (ZAPOSLENIKA) - 103

ZAPOSLENICI KOJI SU ZAPOSLENI PREMA STRUČNOJ SPREMI - 30

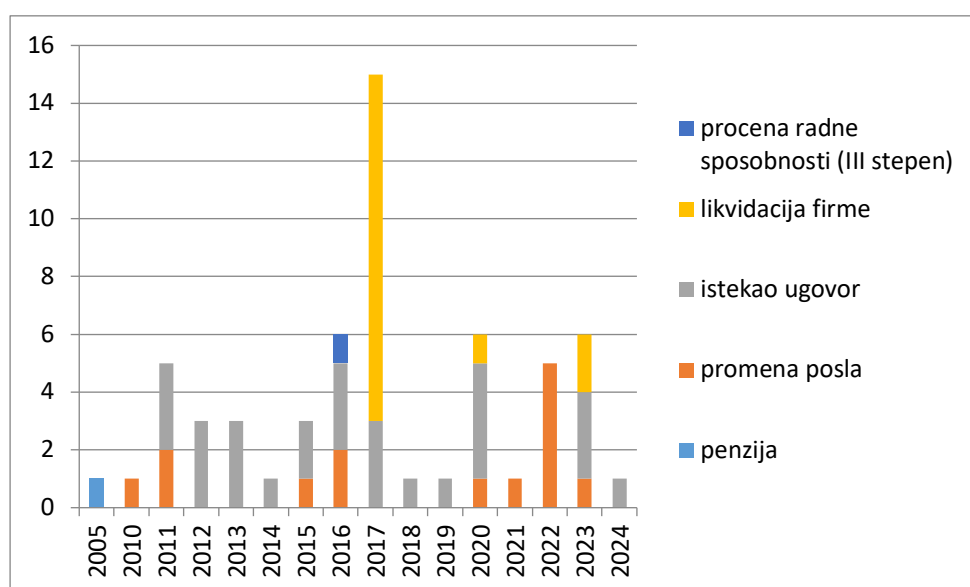
Konceptualna strategija Uslužnog centra od samog starta usmerena je ka tome da budemo odgovorni i merodavni, da nađemo optimalno rešenje kako za zaposlenike tako i za poslodavce. Naša osnovna ideja kod selektiranja kandidata za posao jeste da zadovoljimo

potražnju tržišta, odnosno poslodavca, tako što ćemo predložiti kompetentnog zaposlenika na adekvatno radno mesto shodno njegovoj stručnoj spremi.

U tom pogledu, prema načinu rada smo se razlikovali od Nacionalne službe za zapošljavanje, koja nije imala takve kriterijume, mada smo - istine radi, moram to reći - uspostavili sjajnu saradnju s njom. Međutim, u praksi i dalje ima dosta mesta za napredak, što nam govori i ova statistika, prema kojoj od ukupnog broja kandidata samo 30% radi u svojoj struci.

Ono što leži iza ovog podatka jeste činjenica da se globalno gledaano nije pristupilo sistematičnom i studioznom, a pre svega dugoročnom, zapošljavanju, već se mahom reagovalo ishitreno, a sve u cilju da se ispune zakonske osnove.

5.7 SPORAZUMNI RASKID UGOVORA



Iz naredne analize podataka možemo da utvrdimo da je skoro u svakoj godini došlo do sporazumnog raskida ugovora kod zaposlenika, njih ukupno 59, što čini polovinu od ukupnog broja korisnika koji se nalaze u statistici.

Kao što smo i prethodno napomenuli, takvu situaciju možemo pripisati različitim faktorima:

- Što se tiče samih osoba s invaliditetom, izdvajamo činjenicu da i danas u nekim segmentima njihovih života preovladava permanentna nevidljivost i vrlo skromno učešće u društvenom životu, čemu donekle doprinosi i nemotivisanost samih osoba s invaliditetom i njihova neinformisanost o sopstvenim pravima i mogućnostima. Tome se može dodati i nizak stepen samopouzdanja i samovrednovanja, kao i stepena obrazovanja, te, kao jedan od osnovnih problema koje sam uočio tokom svih ovih godina, sticanje radnih navika.
- S druge strane, poslodavci, čiji je krajnji cilj ostvarivanje profita, u proces zapošljavanja osoba s invaliditetom mahom su ušli kranje nepripremljeni, odnosno nisu imali pravu sliku o funkcionisanju osoba s invaliditetom. Mnogi od njih su postali deo procesa tog, nesumnjivo, „rizičnog zapošljavanja“ – samo da ispune formu. Bez dovoljno podrške i

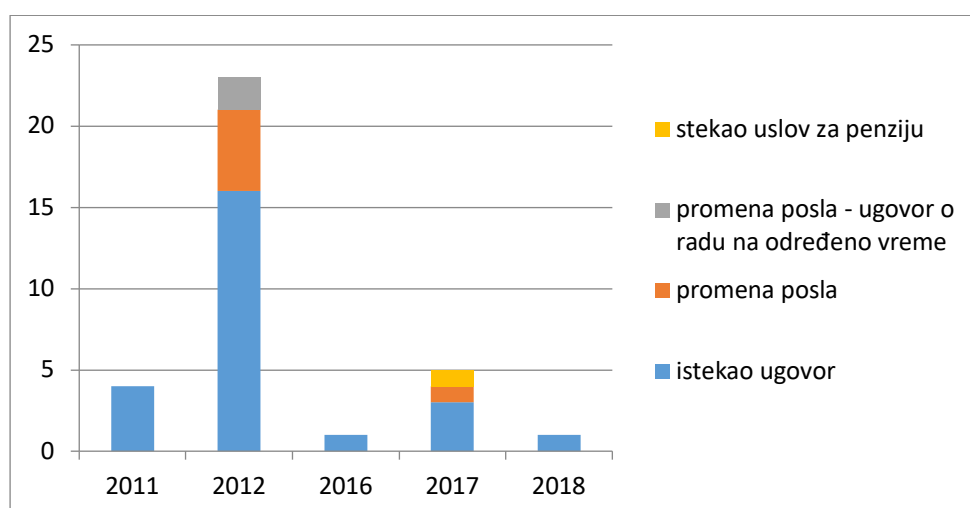
prethodnog prilagođavanja radnih pozicija, nisu angažovali zaposlenika na adekvatno radno mesto, tako da je bio čest slučaj da su iskustva poslodavaca bila razočaravajuća. Nesumnjivo se (i) time može objasniti činjenica da je jedan deo osoba s invaliditetom u toku svog radnog odnosa promenio više poslova.

- I na samom kraju, kao jedan od ozbiljnih elemenata u sklapanju kockica u sektoru zapošljavanja mogu da izdvojim i nedostatak službi podrške u zajednici za osobe s invaliditetom.

Međutim, istine radi, moramo i sa svetlije strane da pogledamo ove brojke, naročito one koje se tiču podataka da su neki od zaposlenika sporazumnim raskidom ugovora samo promenuli radna mesta, ili promenuli vrstu ugovora.

Nažalost, ekonomska kriza u privrednom sektoru i unutrašnja nestabilnost u preduzeću dovele su do toga da su dva preduzeća otišla pod stečaj, došlo je do njihove likvidacije iz registra, a zaposlenici su morali da potraže posao na drugom mestu.

5.8 PRIVREMENO POVREMENI POSLOVI



Tendencija zapošljavanja ugovorom o privremenim i povremenim poslovima preko Uslužnog centra, započela je 2011. godine, da bi se već naredne godine broj radno angažovanih drastično povećao na 40 korisnika. Najveći broj zaposlenika koje smo preko Uslužnog centra radno angažovali po ovom ugovoru jesu lica koja su prvi put stupila u radni odnos.

Pojedini poslodavci se odlučuju za ovaj potez, s jedne strane, kako bi na neki način zaposlili grupu osoba s invaliditetom, odnosno da bi, s druge strane, privremeno rešavali svoj status. Vidljivo je iz podataka da su se za ovakvu vrstu zapošljavanja uglavnom odlučivali pojedinci iz NVO sektora.

Ono što se pokazalo neodrživo kod osoba s invaliditetom jeste činjenica da lica koja se angažuju putem ovakvih pisanih ugovora nemaju svojstvo zaposlenih. Naime, oni se radno angažuju kratkoročno, ne duže od 120 radnih dana u kalendarskoj godini, bez sistematizacije

radnog mesta, a poslodavac nema obavezu da nakon prestanka ugovora zadrži zaposlenika u firmi.

Iz postojećih podataka možemo da konstatujemo da su se korisnici koji se zapošljavali prema ugovoru o privremnim i povremenim poslovima (ugovor o delu) najvećim delom zadržavali radno mesto po isteka javnih radova.

5.9 VRSTA UGOVORA

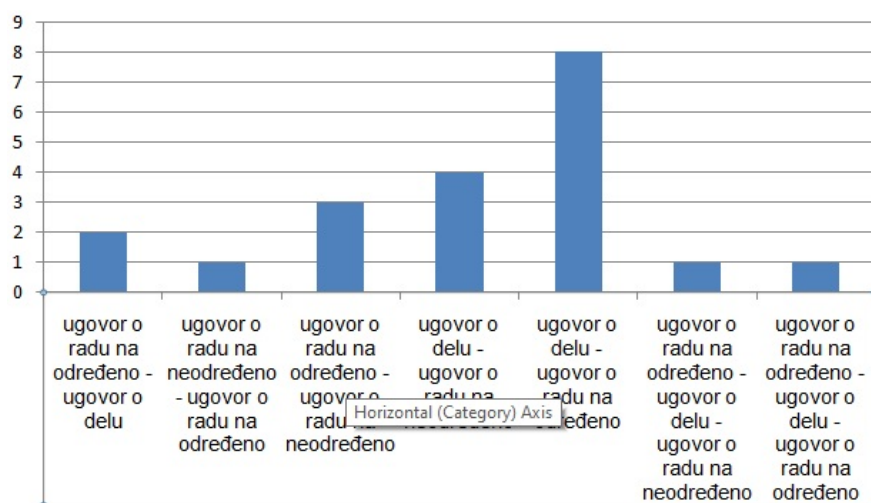
- Ugovor o radu na određeno vreme - 60 zaposlenika (47%)
- Ugovor o radu na neodređeno vreme - 27 zaposlenika (21%)
- Ugovor o delu - 40 zaposlenika (32%)

Činjenicu da je najveći broj zaposlenih angažovan ugovorom o radu na određeno vreme može da se objasniti samom implementacijom Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom. Međutim, poslodavci su se prevashodno u početku odlučivali na ovu vrstu ugovora, jer - ne mogu a da ne istaknem to - nadležni organi koji su se bavili stvaranjem i promovisanjem zakonskih osnova, a samim tim i njihovom daljom implementacijom, nisu adekvatno pripremili buduće poslodavce. Logičan ishod takve nedovoljne informisanosti i profesionalne rezervisanosti jeste činjenica da je probni rad regulisan ugovorom o radu na određeno vreme.

Poprilično velik postotak korisnika zaposlenih ugovorom o delu isključivo je vezan za ugovore o privremenim i povremenim poslovima, kratkoročnom zapošljavanju uz podršku, gde je u periodu od pet godina čak četrdesetoro zaposlenika steklo idealne uslove za rad u otvorenoj privredi.

Angažovanje na osnovu ugovora o radu na neodređeno vreme pripisujemo osnivanju preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, koja su u zakonskoj obavezi da imaju u radnom odnosu na neodređeno vreme najmanje pet osoba s invaliditetom. Prema podacima Udruženja preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom Republike Srbije, danas je na teritoriji Republike Srbije evidentirano 56 preduzeća za profesionalnu orijentaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, usmerenih na čak 25 delatnosti. U Novom Sadu je registrovano osam preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, koja se bave proizvodnjom obuće, odeće, izradom nameštaja, završnim radovima u građevinarstvu i grafičko-štamparskim delatnostima.

5.10 PROMENE UGOVORA



- Ugovor o radu na određeno vreme - 60 zaposlenika (47%)
- Ugovor o radu na neodređeno vreme - 27 zaposlenika (21%)
- Ugovor o delu - 40 zaposlenika (32%)

Ponavljamo ovu statistiku, jer je značajna za pojašnjenje i reviziju ove analize podataka. Sistemskog tumačenja prelaska zaposlenog lica iz jedne vrste ugovora u drugu jednostavno nema, jer je svih sedam statusnih promena vezano za pojedinačne slučajeve.

Promene ugovora (prelazak iz jedne vrste ugovora u drugi)

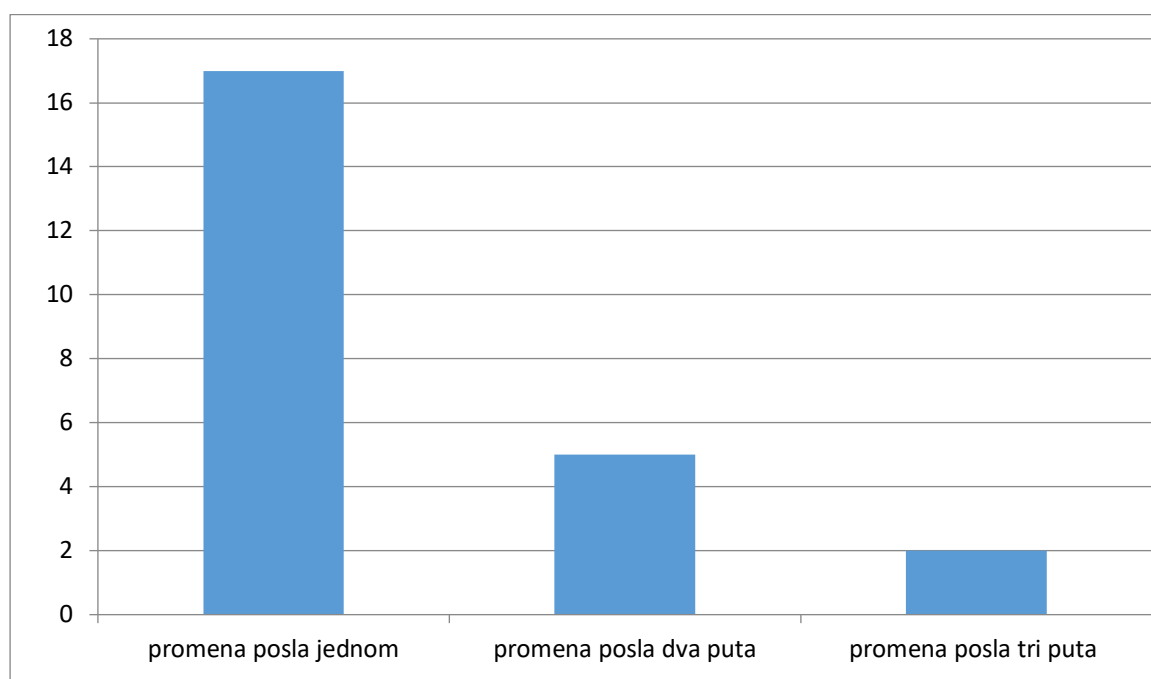
- Ugovor o delu - Ugovor o radu na određeno vreme (8 zaposlenika)
- Ugovor o delu - Ugovor o radu na neodređeno vreme (4 zaposlenika)
- Ugovor o radu na određeno vreme - Ugovor o radu na neodređeno vreme (3 zaposlenika)
- Ugovor o radu na određeno vreme - Ugovor o delu (2 zaposlenika)
- Ugovor o radu na neodređeno vreme - Ugovor o radu na određeno vreme (1 zaposlenik)
- Ugovor o radu na određeno vreme - Ugovor o delu - Ugovor o radu na neodređeno vreme (1 zaposlenik)
- Ugovor o radu na određeno vreme - Ugovor o delu - Ugovor o radu na određeno vreme (1 zaposlenik)

Ipak iz postojećeg stanja, moramo konstatovati da se od sedam statusnih promena zaposlenika, čak u šest slučajeva evidentira ugovor o radu na određeno vreme. Kao što možemo da vidimo, čak 47% zaposlenika je u jednom trenutku bilo vezano za ovu vrstu ugovora. Čak njih 34% je do danas zadržalo ovu vrstu ugovora, dok je 13% promenilo profesionalni status, te, zahvaljujući osnivanju preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, dobilo ugovor o radu na neodređeno vreme.

U sedam statusnih promena, u pet se registruje ugovor o delu. Trećina zaposlenika (40) bila je zaposlena u ovoj pravnoj formi. Od tog broja, čak 90% je promenilo ugovore, tj. kratkoročno zapošljavanje ih je primoralo na promenu statusa. Većina njih je promenila ugovor o radu na određeno vreme, dok je manji broj zaposlen za stalno; 10% zaposlenika pak i dan-danas ima ugovor o delu, i oni su radno angažovani u našoj prodavnici „Inkluzivno mesto“.

Svoju profesionalnu afirmaciju potpisivanjem ugovora o radu na neodređeno vreme ispunio je 21% zaposlenika.

5.11 PROMENA POSLA



Ukupan broj zaposlenika - 103

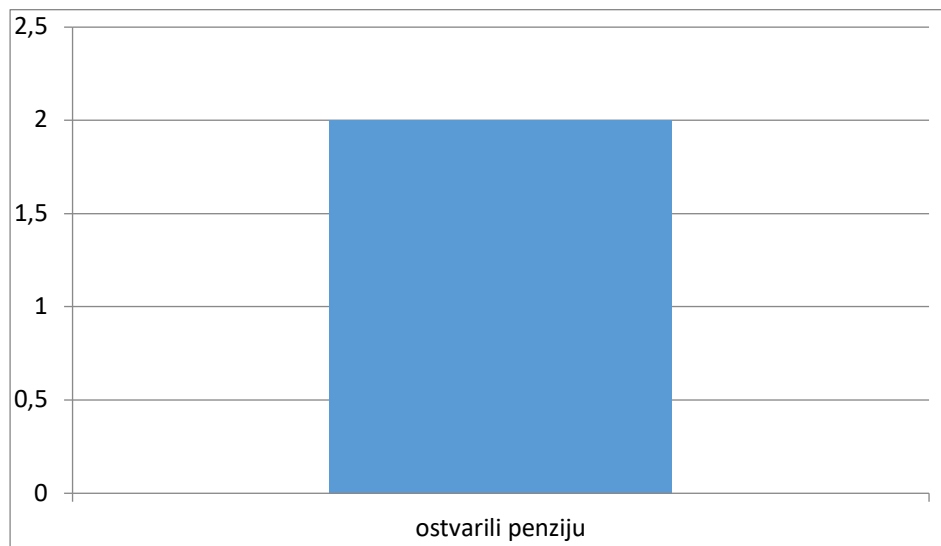
- Zaposlenici koji su zadržali radno mesto - 79
- Zaposleninici koji su promenili posao – 24
 - Promena posla jednom – 18
 - Promena posla dva puta – 5
 - Promena posla tri puta – 2

Posmatranjem činjeničnog stanja nedvosmisleno možemo da zaključimo da smo tokom ovih 20 godina napravili veoma kvalitetan koncept za pružanje podrške zapošljavanja osoba s invaliditetom u otvorenoj privredi. Od ukupnog broja, čak 79 zaposlenika je zadržalo svoje prvo radno mesto, dok je njih 24-oro menjalo svoje radne pozicije, i to: jednom - 18 korisnika, dva puta - 5 korisnika i tri puta - 2 korisnika.

5.12 ZAPOSLENICI KOJI SU OSTVARILI PENZIJU

Prema podacima Fonda za penzijsko i invalidsko osiguranje Republike Srbije, pravo na starosnu penziju zaposlena osoba sa invaliditetom može da ostvari pod ovim uslovima:

- do 20 godina - jedna godina radnog staža
- od 20 godina do 25 godine - dve godine radnog staža
- od 25 godina do 30 godina - tri godine radnog staža
- preko 30 godina - pet godina radnog staža.



Veoma mali broj zaposlenika koji su ostvarili pravo na starosnu penziju (2) možemo isključivo pripisati izuzetno niskim isplatama, koje se kreću u rasponu od 100 do 200 evra. Značajno velik broj zaposlenika (preko 50%) stekao je uslove za penziju, ali su se, i pored toga, zbog finansijskih razloga ipak odlučili da nastave s radom u preduzećima.

6. ZAKLJUČAK

Ovom analizom podataka hteli smo da uobličimo naš dugogodišnji rad u sferi radnog angažovanja i zapošljavanja osoba sa invaliditetom u otvorenoj privredi.

Iako je prema Republičkom zavodu za statistiku Srbije stopa zaposlenosti u blagom usponu, a samom tom činjenicom je i tržište rada mnogo otvorenije, mnogi građani imaju problema da pronađu odgovarajući posao koji je u skladu sa njihovim interesovanjima i stepenom kvalifikacije. Kada govorimo o osobama sa invaliditetom, možemo da zaključimo da je njihovo angažovanje u otvorenoj privredi, gledajući iz našeg ugla, neretko vrlo složena misija i da mu se mora pristupiti sistematično, kako ne bi došlo do neželjenih posledica.

Poslednjih godina pojam „inkluzija“ se najčešće pominje u kontekstu uključivanja osoba sa invaliditetom u različite aspekte društva, među kojima su i rad i zapošljavanje. Po tom pitanju se u Srbiji dosta uradilo, ali iz perspektive osoba sa invaliditetom, kao i iz našeg višegodišnjeg angažovanja, možemo da konstatujemo da još uvek postoje duboko ukorenjeni disbalansi i predrasude kada su u pitanju osobe sa invaliditetom, te da zakon o profesionalnoj rehabilitaciji

i zapošljavanju osoba sa invaliditetom još uvek u praksi nije dosegao svoj pun kapacitet primene.

Uslužni centar će se i dalje u svojoj budućnosti baviti razvijanju novih programa koji su usko vezani za podizanje nivoa zapošljivosti osoba sa invaliditetom, proširenju mreža socijalnih partnera, zatim organizaciji edukativnih radionica za unapređenje veština komunikacija i prilagođavanja na radnu sredinu.

Trudićemo se kao i do sada da budemo sistema podrške i izvor novih mogućnosti, ideja i alternativnih oblika i modela rada u oblasti radnog osposobljavanja i zapošljavanja osoba sa invaliditetom u Novom Sadu, i u Vojvodini. Jedan od važnijih prioriteta nam je da postanemo integrisani deo Ustanove za pružanje usluga socijalne zaštite Grada Novog Sada, čije je osnivanje planirano za 2026. godinu.

Stručni tim Uslužnog centra, koji je nedavno proslavio ljubilej, 20 godina postojanja, predstavljaju osobe koje su zaposlene u okviru Radnog centra ŠOSO "Milan Petrović" sa domom učenika, a koje su pored svog profesionalnog angažmana u radu sa osobama sa invaliditetom, ostavili upečatljiv trag u njihovom zapošljavanju u otvorenoj privredi i sa puno entuzijazma, moram napomenuti volonterskim aktivizmom se posvetili radu u okviru Uslužnog centra: Milica Božić, Suzana Mičić, Sanja Adlešić i Jovan Marković.

LITERATURA

Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije (2009.godina): *„Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom“* ("Sl. glasnik RS", br. 36/2009, 32/2013 i 14/2022 - dr. zakon)

Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije (2018.godina): *„Vodič kroz prava osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji“*

„Strategija za podsticanje zapošljavanja osoba sa invaliditetom u Novom Sadu“ (2005.godina), rađena od strane radne grupe koju su činile devet organizacija: Ekumenska humanitarna organizacija, Nacionalna služba za zapošljavanje Novi Sad, Centar „Živeti uspravno“, Društvo za dečiju i cerebralnu paralizu Južno-bačkog okruga, Gradska organizacija slepih i slabovidih, DP „DES“, Gradska organizacija gluvih i nagluvih, ŠOSO „Milan Petrović“

Inkluzija kroz sport i liderstvo: primjer dobre prakse Specijalne olimpijade Bosne i Hercegovine

Inclusion through Sport and Leadership: an Example of Good Practice of the Special Olympics of Bosnia and Herzegovina

prof. dr. Kada Delić-Selimović - profesorica na Fakultetu sportskih nauka - Panevropski univerzitet "Apeiron"

Specijalna Olimpijada Bosne i Hercegovine
Bosnia and Herzegovina

Uvod

Specijalna olimpijada Bosne i Hercegovine (SOBiH) više od dvije decenije implementira programe koji imaju za cilj osnaživanje osoba s intelektualnim teškoćama kroz sport i edukaciju. Kroz strateški pristup koji povezuje obrazovni i društveni sistem, SOBiH je razvio inkluzivne modele koji omogućuju mladima sa i bez poteškoća zajednički rast, učenje i razvoj. U kontekstu sve veće potrebe za sistemskim rješenjima koja adresiraju pitanje obrazovanja i zapošljavanja osoba s teškoćama, Specijalna olimpijada BiH razvila je i implementirala program "Unified Champion Schools" (Ujedinjene šampionske škole) kao obrazovno-sportski model koji promoviše inkluzivno liderstvo, školski angažman i zajedničke aktivnosti.

Značaj inkluzije

Inkluzija predstavlja temeljno ljudsko pravo, ali i ključnu strategiju za izgradnju pravednijeg i kohezivnijeg društva. Uključivanje osoba s intelektualnim poteškoćama u obrazovne i sportske aktivnosti doprinosi njihovom ličnom razvoju, jačanju samopouzdanja, osjećaju pripadnosti i socijalnoj integraciji.

Za škole i zajednice, inkluzija donosi višestruke benefite: smanjuje diskriminaciju, podiže svijest među učenicima bez teškoća o vrijednosti različitosti, te razvija empatiju, solidarnost i međusobno poštovanje. U školama gdje se provode inkluzivne prakse, učenici postižu bolje rezultate, izostanci su manji, a ukupna klima je pozitivnija.

Upravo kroz sport, koji je univerzalni jezik razumijevanja, inkluzija postaje vidljiva i prihvaćena. Sport omogućava svakome da se izrazi, ostvari napredak i bude prepoznat po svojim sposobnostima. Specijalna olimpijada koristi ovu snagu sporta kao alat za razbijanje stereotipa i društvenih barijera.

Metodologija i okvir djelovanja

Program Unified Champion Schools u BiH funkcioniše kroz tri ključne komponente:

1. **Inkluzivni sport** – zajedničke sportske aktivnosti djece i mladih sa i bez intelektualnih teškoća,
2. **Inkluzivno liderstvo mladih** – razvoj kapaciteta mladih lidera da prepoznaju i adresiraju izazove inkluzije,
3. **Angažman cijele škole** – kreiranje pozitivne školske klime kroz kampanje, radionice i interaktivne sadržaje.

Kroz suradnju s osnovnim i srednjim školama, program se realizuje putem inkluzivnih timova koji zajednički planiraju aktivnosti, sprovode inicijative i aktivno uključuju sve učenike bez obzira na njihove sposobnosti.

Nacionalne igre – Inkluzivna revolucija

U maju 2025. godine, Specijalna olimpijada BiH organizovala je Nacionalne igre pod nazivom „Inkluzivna revolucija“ koje su okupile više od 300 sportista, trenera, učenika i volontera. Manifestacija je imala tri segmenta:

- **Inkluzivne sportske igre** u atletici, fudbalu i košarci kroz Unified Sports model,
- **Samit mladih lidera inkluzije**, kroz edukaciju, dijalog i razvoj lokalnih akcija,
- **Lica inkluzije**, narativna komponenta kroz video priče o sportistima koji su kroz sport stekli zaposlenje, samostalnost i društvenu ulogu.

Igre su osmišljene kao sveobuhvatna platforma za afirmaciju osoba s intelektualnim poteškoćama kao ravnopravnih članova društva, koristeći sport kao sredstvo društvene transformacije.

Rezultati i uticaj

Evaluacija programa pokazala je značajan pozitivan uticaj na sve učesnike:

- 84% učenika iz Unified škola navodi da su kroz program razvili više empatije i razumijevanja prema vršnjacima s poteškoćama,
- preko 70% sportista je nastavilo kontakte i saradnju sa svojim timskim kolegama i nakon aktivnosti,
- povećana je vidljivost sportskih uspjeha osoba s invaliditetom u medijima i lokalnim zajednicama.

Takođe, škole koje sprovode ovaj program bilježe pozitivniji školski ambijent, smanjene nivoe vršnjačkog nasilja i jaču međuvršnjačku povezanost.

Zaključak

Kroz sinergiju sporta, obrazovanja i liderstva mladih, Specijalna olimpijada BiH pokazuje da inkluzija nije samo vrijednost već i konkretna praksa koja donosi mjerljive rezultate. Unified Champion Schools i Nacionalne igre su primjer održive, prenosive prakse koja može poslužiti kao model inkluzivne transformacije obrazovnih i socijalnih sistema u cijeloj regiji.

Ovaj pristup ne osnažuje samo osobe s teškoćama – on mijenja škole, zajednice i društvene vrijednosti u cjelini.



Odpornost na stres: kako posamezniki in organizacije gradimo zaščitne mreže

Stress Resilience: How Individuals and Organisations Build Safety Nets

Katarina Ferme

Slovenija

Povzetek

Vsakdo od nas se v službi in življenju sooča s stresom, to je neizogiben del sodobnega sveta. Razlika med tem, da nas stres okrepi ali izčrpa, tiči v naši odpornosti. Odpornost na stres ni lastnost, s katero se rodimo, ampak veščina, ki jo lahko zavestno gradimo. In prav v tem leži največja moč: da lahko z drobnimi spremembami v razmišljanju, navadah in kulturi dela ustvarimo življenje in okolje, ki nas podpira, nam vrača energijo in nas varuje pred izčrpanostjo.

V predavanju bo predstavljeno, kako lahko odpornost na stres krepimo na dveh ravneh: pri sebi in v organizaciji. Na osebni ravni bomo govorili o tem, kako prepoznati lastne vzorce odzivanja na pritisk, kako ohranjati notranjo stabilnost tudi v negotovosti ter kako z majhnimi, vsakodnevnimi praksami poskrbeti za svojo energijo. Poslušalci se bodo naučili prepoznavati znake izgorelosti in načine, kako se izgorelosti lahko izognemo.

Velik vpliv na stres ima tudi organizacija sama. Predavanje bo razložilo, kako lahko skupaj ustvarimo delovno okolje kot prostor, ki ljudi ne le ne izčrpa, ampak jih celo krepi. Psihološka varnost, odprta komunikacija, zdrav odnos do napak ter realna pričakovanja so temelji, na katerih lahko gradimo kulturo, ki zmanjšuje tveganje za dolgotrajen stres. Tovrstno okolje zaposlenim omogoča, da zmorejo biti iskreni, priznati, kdaj potrebujejo podporo, ter hkrati ostajajo zavzeti in ustvarjalni.

Predavanje bo prepleteno z uvidi in dobrimi praksami, ki jih je Katarina Ferme pridobila skozi svoje delo in osebno izkušnjo s hudo izgorelostjo. Namen predavanja je, da udeleženci odidejo z razumevanjem, da obstajajo konkretni in dosegljivi koraki za večjo trdnost, energijo in zadovoljstvo.

Ključne besede:

odpornost na stres, psihološka varnost, organizacijska kultura, osebna stabilnost, izgorelost, skrb zase, dobro počutje na delovnem mestu

Holistic support for youth with special needs: The Salva Vita Youth House Model

Kriszta Zsiday - MA in Communitation and PR

Hungary

Abstract

The Salva Vita Youth House in Budapest provides a comprehensive approach to supporting young people with diverse and multiple disabilities, focusing on social inclusion, skill development, and employment readiness. Addressing the challenges faced by youth aged 18–30, the program fosters autonomy, social skills, and life skills essential for community integration and workforce participation.

The Youth House operates through a multi-disciplinary team comprising youth workers, disability specialists, psychologists, HR experts, mental health professionals and mentors with and without disabilities. It employs innovative methods such as holistic approach, person-based development strategies and diverse services, activities. Group sessions and individual mentoring are intertwined to create an engaging and supportive environment. Through collaboration with companies and social enterprises, the program also facilitates practical training and job placement opportunities.

Volunteering plays a role in the operation of the Salva Vita Youth House. The involvement of volunteers enriches the community experience and supports the holistic development of the young participants. The Youth House collaborates with senior volunteers as well as employees from partner companies, who actively contribute to the delivery of programs and activities. Their engagement not only enhances the sense of community but also brings diverse perspectives and skills to the sessions.

Furthermore, the Youth House offers volunteering opportunities within the framework of the European Solidarity Corps (ESC). These opportunities are specifically designed for youth with special needs and include both short-term (59-day) individual placements and international group volunteering experiences. Through these programs, participants gain practical skills, build social connections, and experience a supportive environment that encourages their personal and professional growth.

Results demonstrate significant improvements in participants' confidence, independence, and employability. Furthermore, the community-driven model enhances the social network

and peer support among young people with disabilities, contributing to their overall well-being.

This presentation will outline the practical implementation of the Youth House model, discuss challenges encountered, and offer insights for replicability in other contexts. By sharing our experiences, we aim to contribute to the ongoing dialogue on promoting social inclusion and equal opportunities for youth with special needs.



Uloga specijalnog edukatora i rehabilitatora u jačanju roditeljskih strategija odgajanja

The Role of Special Educators and Rehabilitators in Strengthening Parenting Strategies

Lejla Burgić, specijalni edukator i rehabilitator

Edukacijsko rehabilitacijski kabinet Eduland
Bosnia and Herzegovina

Sažetak

Specijalni edukator i rehabilitator je stručnjak koji sprovodi procjenu, tretman i evaluaciju usvojenog sa djecom sa razvojnim i stečenim teškoćama, sa mladim i odraslim osobama sa invaliditetom i sa osobama treće životne dobi. Specijalni edukator i rehabilitator je osoba, koja timski sa drugim stručnjacima, vodi procese edukacije, školovanja i individualnih planova za osobe sa invaliditetom bez obzira na uzrast i vrstu teškoće. Kada se porodica prvi puta susreće sa saznanjem da dijete ima razvojni ili neki drugi oblik invaliditeta, specijalni edukator i rehabilitator je neko ko je najbliži roditeljima u procesu rane intervencije. Tokom života preuzimamo različite uloge, jedna od najizazovnih odluka jeste biti roditelj. Roditeljstvo je značajna odluka i još značajnija promjena u životu, jer je uticaj roditelja na dijete iznimno važan za dječiji rast i razvoj. Kada govorimo o roditeljstvu djetetu sa teškoćom onda to roditeljstvo dobija novu dimenziju odluka, izazova, treba nove strategije i smjernice kako i šta dalje. Upravo u ovom trenutku se odvija najznačajnija interakcija roditelja i stručnjaka specijalne edukacije i rehabilitacije, jer se ciljevi brige za zdravlje, rast i razvoj djeteta preklapaju, sa različitih tački gledamo na isto dijete i za njega želimo optimalne uslove.

Ključne riječi: roditeljstvo, specijalni edukator i rehabilitator, saradnja

Tko su specijalni edukatori i rehabilitatori?

U trenucima kada roditelji dobiju informaciju da se nešto sa razvojem njihovog djeteta dešava drugačije ili kad sami uvide da se njihov mališan razlikuje od svojih vršnjaka, često su podložni tome da lutaju od stručnjaka do stručnjaka različitih profila, probaju različite metode, tehnike, procjene kako bi svom djetetu omogućili ono najbolje. Zbog nedovoljnih informacija i velike zabrinutosti skloni su tome da ne mogu odlučiti šta je potrebno njihovom djetetu, stoga je uloga svakog stručnjaka, pa tako i specijalnog edukatora i rehabilitatora da upozna roditelje sa svojom ulogom i šta je to što ćemo mi da učimo kroz tretmane sa vašim djetetom. Specijalni edukator i rehabilitator je stručnjak koji se školovao na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Specijalni edukator i rehabilitator od ranije je poznat pod nazivom defektolog, ali sa promjenom paradigme o ulozi osoba sa invaliditetom u društvu, mijenja se i sam naziv, jer se zna da osobe sa invaliditetom nisu „oštećene ili defektne“ te da ih ne treba popravljati nego uvažavati. Cilj nije da stigmatiziramo osobe i djecu nego da stvaramo optimalne uslove za njihov rast i razvoj.

Tko smo mi i kako vam možemo pomoći?

Specijalni edukator i rehabilitator je stručnjak koji ima znanja, vještine i sposobnosti da radi prevenciju, dijagnostiku i tretman djece i osoba sa intelektualnim i razvojnim teškoćama, motoričkim poremećajima i hroničnim bolestima i sa djecom i osobama sa oštećenjem vida. Ima vještine i znanje da unaprijedi sva područja razvoja djece i osoba, da kreira porodične i individualne programe rada, da vrši edukaciju djece, osoba sa teškoćama kao i edukaciju i savjetovanje roditelja i drugih članova porodice. Promoviše društvenu ulogu osoba sa invaliditetom, bori se za inkluzivne vrijednosti i ostvarivanje prava svakog djeteta i svake osobe. Nije orjentisan samo na djecu i osobe sa teškoćama, na usluzi je svakom djetetu, svakoj osobi i svakom roditelju koji treba podršku i priliku za učenje. Specijalni edukator i rehabilitator je stručnjak koji se bavi prevencijom, otkrivanjem, dijagnostikom i tretmanom razvojnih i stečenih poremećaja kod djece. To obuhvata intelektualne i razvojne teškoće, poremećaje motoričkog razvoja i hroničnih bolesti, oštećenje vida i druge nespecifične razvojne poremećaje. To je stručnjak koji radi sa djecom i osobama sa intelektualnim i razvojnim teškoćama, sa djecom sa motoričkim smetnjama i hroničnim bolestima, sa oštećenjem vida, sa djecom i osobama sa poremećajem autističnog spektra, sa djecom i osobama sa hiperaktivnošću i sl. Specijalni edukator i rehabilitator je stručnjak koji na osnovu testiranja i razvojne procjene može da utvrdi da li vaše dijete ima razvojno odstupanje od tipičnog razvojnog miljokaza, koliko je to odstupanje značajno te može da vam da smjernice i korake šta dalje raditi.

Super heroj za svako dijete!

Specijalni edukator i rehabilitator je super heroj ogrnut u plašt znanja, vještina i tehnika koje će vama i mališanima dati nova krila za bolji let, da vam pokaže da svako dijete može da uči i

napreduje, da vam pokaže put kojim trebate ići i da svojim čarobnim štapićem da snagu i vjeru kad je najpotrebnije.

Kako da budem najbolji roditelj svom djetetu?

Ono što je važno da istaknemo u ovom dijelu jeste da djeci ne treba roditelj koji će ga voditi na sto strana, koji će 24 sata biti aktivan, animirati ga i ispunjavati svaku njegovu želju. Naprotiv, djeci treba roditelj koji će ga voljeti ali koji će svojim aktivnostima, stavovima i načinom odgoja kreirati stimulativnu sredinu sa adekvatnim odgojnim granicama koje će djeci dati slobodu i sigurnost, empatiju i ljubav ali i kreirati njegov socioemocionalni, moralni i društveni odgoj.

Šta su to odgojne granice i zašto o njima tako često pričamo?

Skoro svaki stručnjak koji radi sa djecom, bez obzira da li je to učitelj, odgajatelj, stručnjak za ranu intervenciju, psiholog ili ljekar, svi će govoriti o granicama. Granice su poželjne za dijete, to je osnova i baza na osnovu koje gradite njegovu funkcionalnu ličnost, to su smjernice unutar kojih omogućavate djetetu da prati pravila, da afirmiše svoje emocije, da prihvata zabrane, da gradi samopouzdanje, da poštuje autoritet i da može da se nosi sa preprekama u životu. Granice ne znače da ne volite svoje dijete, da mu zabranjujete nešto što mu pripada ili da niste dobar roditelj, naprotiv, postavljanjem granica vi poštujete i volite svoje dijete i dajete mu prostora da uči, razvija se i gradi pozitivnu sliku o sebi. Različiti odgojni stilovi daju različite efekte na odgoj djeteta, pa tako ako roditelji koriste autoritarni stil roditeljstva koji se karakteriše sa visokom roditeljskom kontrolom i manjkom roditeljske topline, granice će biti prevelike, stroge i rigidne i biti će vam možda funkcionalne u ranom djetinjstvu. Kasnije, takav način odgoja će ostaviti posljedice na dijete, na njegovu povezanost sa drugim ljudima, imati će nedostatak samopouzdanja, i može biti sklono manipulativnosti i da budu žrtve nasilja. Sa druge strane, ako roditeljski stil nema granice, odnosno ako koristite indiferentni ili permisivni stil roditeljstva, čija je karakteristika da imaju niske ili nemaju nikakve granice, dajete djetetu moć sa kojom on ne zna šta da radi i takva moć „radi protiv njega“, za njih nikada ništa nije dobro niti dovoljno, preuzimaju kontrolu u porodici, i stalno žele još i još, baš zato što nemaju granice. Podjednako je rizično i kada su granice rigidne i kad ih nema nikako, i jedno i drugo će ostaviti posljedice na mentalno zdravlje vaše djece i njegovo funkcionisanje u periodu adolescencije i odrasle dobi. Stoga, uvijek su preporuke da se koristi autoritativni stil roditeljstva koji se bazira na roditeljskoj kontroli i visokoj emotivnoj toplini. Ovakav stil odgajanja daje djeci poruku da ih volite bez obzira šta se dešava, ali da postoje granice i posljedice. Roditelji se često pitaju kako da postavljaju granice? Šta su to uopšte granice i kako da radim sa djetetom na tome? Odgojne granice su ništa drugo nego pravila ponašanja koja se poštuju u vašoj kući.

Ono što je značajno istaknuti jeste da i roditelji i stručnjaci usmjerenja specijalne edukacije i rehabilitacije žele kreirati optimalne uslove za rast i razvoj djeteta, da razviju funkcionalnu ličnost i da uključe dijete u širu socijalnu zajednicu. Razlika je u tačci gledišta i u

strategijama koje koristimo kako bismo taj cilj ostvarili, i kreirali stimulativnu sredinu za ostvarivanje punog potencijala djeteta.

Roditeljstvo je, sa jedne strane prožeto ljubavlju i željom za potomstvom, bazira se na odgoju djeteta i kreiranju funkcionalne ličnosti djeteta i odrastanja do kompletne ličnosti dok sa druge strane, specijalni edukator i rehabilitator ima ulogu da svojim strategijama kreira optimalne uslove za ostvarivanje punog potencijala svakog djeteta. Zajedno, čine tim koji radi za dobrobit djeteta. Uloga specijalnog edukatora i rehabilitatora ogleda se u tome da bude podrška djetetu i da kreira razvojne programe za usvajanje vještina i znanja, on je podrška roditeljima u izazovima u roditeljstvu, ima savjetodavnu i korektivnu ulogu u odgajanju djeteta i timski, zajedno sa drugim stručnjacima usmjerava roditelje u najboljem interesu djeteta.

Istraživanje ove dvije fokus grupe rađeno je u Edukacijsko rehabilitacijskom kabinetu Eduland u periodu od januara 2025 godine do kraja jula 2025 godine.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi na koji način roditelji efikasnije uče i usvajaju nove strategije u odgajanju djece. Hipoteza je glasila da roditelji koji imaju kontinuiranu edukaciju adekvatnije reaguju na roditeljske krize i pokazuju veću zainteresovanost za usvajanje novih strategija.

Fokus grupe, prvu grupu majki djece sa teškoćama činilo je 20 majki koje su dva mjeseca, svake sedmice imale edukativna predavanja na temu roditeljskih strategija i odgojnih metoda, drugu grupu činilo je 20 majki djece sa teškoćama sa kojima se edukacija radila situaciono, onda kada imamo zastoj u komunikaciji i interakciji roditelja i djeteta ili kada imamo nepoželjno ponašanje.

Prva grupa majki djece sa razvojnim i stečenim teškoćama učestvovala je u Edukativnom programu "kako si mama?" koji je trajao dva mjeseca, majke su se samoinicijativno uključile u navedenu grupu jer su iskazale želju da uče. Svake sedmice imale su predavanja na teme odgoja djece, negativnog ponašanja, aktivnosti kod kuće i praćenja razvojnog milijokaza. Predavanja su bila usmjerena na konkretna znanja i primjere. Svaka majka je svake sedmice imala zadatke koje je trebala da uradi sa djetetom i da ih prezentuje na narednom susretu. 6 od 20 majki je radilo svoje sedmične zadatke redovno i primjenjivala ono što se prezentovalo na predavanju. 4 od 20 majki su povremeno radile svoje sedmične zadatke, ostale majke nisu primjenjivale stečeno znanje. 6 od 20 majki je reklo da su iz konteksta o kojem se govorilo mogle da izvuku specifične lekcije individualno primjenjive za svoje dijete, 4 od 20 majki je reklo da je znanje primjenjivo ali nemaju mnogo vremena da se posvete kod kuće, 10 majki nije radilo svoje sedmične zadatke jer su rekle da im se takva situacija nije desila kod kuće u tom periodu, i da kada se desi nešto o čemu se ranije govorilo, ne sjete se odmah kako da reaguju.

Sa druge strane, 20 majki koje su situaciono učile od terapeuta kroz svakodnevne razgovore nakon održanih tretmana, pokazale su visoku motivaciju i uključenost, veći broj primjenjenih

strategija i kao glavni argument navele su razlog zato što u momentu kada je problem aktuelan one dobije upravo to rješenje koje djeluje i imaju pozitivno iskustvo za naredne slične situacije.

Za dobijene rezultate korištena je metoda praćenja urađenih sedmičnih zadataka i individualnih zadataka za svaku majku, i Likertova skala procjene zadovoljstva odnosom i smjenicama datim od strane terapeuta.

Majke koje su individualno razgovarale sa terapeutom i dobijale situacione upute kako da riješe izazov, ocijenile su maksimalnom pozitivnom ocjenom takav odnos (ocjena 5), dok su majke koje su dobijale sedmične zadatke dale ocjenu 3,5.

Zaključak

Praćenjem ovakvih odnosa sa terapeutom dolazimo do jasne uloge specijalnog edukatora. Iako i jedan i drugi način edukacije roditelja može dati pozitivne rezultate i dali su pozitivne rezultate, zbog specifičnosti prirode djece, izazova sa kojim se roditelji nose te sa pozitivnim uticajem koji lični odnos sa stručnjakom nosi, mnogo je efikasniji način učenja jedan na jedan, svakodnevno ili u kontinuitetu tokom cijele sedmice jer roditelj na taj način osjeća veću prisnost sa stručnjakom, vjeruje mu i dobija konkretne smjernice i strategije za svoj problem. Sa druge strane, učenje u grupi sa majkama koje se bore sa istim ili sličnim nedaćama, daje osjećaj pripadnosti grupi i osjećaj da nisu same i usamljene u svojim tegobama. Obje uloge specijalnog edukatora i rehabilitatora su podjednako važne, sa jedne strane treba biti na usluzi roditeljima, da razgovara, daje smjernice, razumije i sasluša i da prijedloge u najboljem interesu djeteta, imajući svo razumijevanje za roditelje, njihovu tačku gledišta, njihove roditeljske krize i ono sa čime se nose. Sa druge strane, uloga terapeuta jeste da roditeljima ponudi socijalnu mrežu kontakta sa sličnim problemima, mrežu podrške, empatije i prihvatanja. Osim uloge terapeuta djetetu ili odrasloj osobi, specijalni edukator i rehabilitator, mora da bude empatičan i etičan, svestran i da ima dobre komunikacijske vještine slušanja i govora, jer će mu ove vještine omogućiti da ima razumijevanje za roditelje, da ih čuje i sasluša, pa tek onda da blagovremeno i adekvatno reaguje i usmjeravanja. Uloga specijalnog edukatora i rehabilitatora jeste da bude podrška roditeljskim snagama, da otvara vrata roditeljskim prilikama i usmjerava ih ka inkluziji i društvenoj sredini.

Holistic support for youth with special needs: The Salva Vita Youth House Model

Lucie Francová

University Hradec Králové
Czech Republic

Introduction

Over the past two decades, competitive sports for individuals with intellectual disabilities have undergone significant development. This is evident in the rise of international governing bodies, diversification of competition structures, and expansion of sporting opportunities.

A critical turning point was the 1989 inaugural international multisport event for athletes with intellectual disabilities, held in Sweden, later known as the *Global Games* (Virtus, 2023). These Games have since evolved into the premier elite-level competition for athletes with intellectual impairments and are organized every four years under the auspices of Virtus – World Intellectual Impairment Sport. The 2023 edition was hosted in Vichy, France, featuring 13 sports including judo and equestrian events (Virtus, 2023; <https://www.virtus.sport/>).

Following the exclusion of athletes with intellectual disabilities from the Paralympic Games in 2000, efforts were made to reintegrate these athletes into elite sport. The IPC has since revised classification standards and reintroduced intellectual impairment into selected Paralympic disciplines such as athletics, swimming, and table tennis (International Paralympic Committee, 2023; <https://www.paralympic.org/>).

Virtus promotes a pyramid competition model, where athletes qualify through national and regional events based on performance criteria, resembling the system used by the IPC (Lantz & Marcellini, 2017). This model supports elite development but can be restrictive for lower-level athletes.

In contrast, Special Olympics (SO) offers a fundamentally different model aimed at mass participation and inclusion. Founded by Eunice Kennedy Shriver in 1968, SO provides training and competitions to athletes of all abilities, emphasizing personal bests over rankings. Athletes are grouped by skill level in divisions, allowing for multiple medal opportunities within the same event (Special Olympics, 2023; <https://www.specialolympics.org/>). This model promotes inclusion and provides meaningful opportunities regardless of performance level (Kudláček & Ješina, 2013).

Both systems – Virtus/IPC and Special Olympics – offer complementary paths for athletes with intellectual disabilities. According to Francová (2013), participation in sport provides not only physical benefits but also enhances self-esteem, social interaction, and motivation for personal growth. Moreover, competitive success reflects long-term training and structured support systems, highlighting the need for professional coaching and development programs.

Across Europe, opportunities vary. Project partner countries such as the Czech Republic, Italy, Spain, Serbia, and Türkiye implement differing approaches depending on their affiliations, national strategies, and resources. While some countries emphasize elite sport pathways through Virtus and IPC (e.g., Italy and the Czech Republic), others (e.g., Serbia) integrate intellectual disability sport within mainstream structures or focus primarily on inclusive Special Olympics models.

Methods

Participants

The participants in this study were representatives of national sports organizations from five countries: the Czech Republic, Italy, Spain, Serbia, and Türkiye. These individuals served as national delegates involved in an international project focused on the development and promotion of sport for persons with intellectual disabilities. All participants were experienced professionals who have been actively engaged in the field for an extended period and possess expertise in the relevant topics. Their roles within their respective organizations provided them with both strategic insight and practical knowledge related to the project's aims.

Instruments

Two main sources of data were used in the study: document analysis and questionnaires. Official project documents, including interim and final reports, meeting summaries, and partner contributions, were systematically reviewed to identify recurring themes and project outcomes. In addition, a structured questionnaire was administered to the national delegates. The questionnaire included both closed and open-ended items designed to assess perspectives on project implementation, observed outcomes, perceived barriers, and recommendations for future development in inclusive sport practices.

Research Design

This study used a qualitative research design with mixed methods elements. The combination of document analysis and questionnaire data enabled contextual understanding. Document analysis offered insight into the documented processes, while the questionnaire captured the evaluations of participating country delegates. This design was chosen to ensure a comprehensive understanding of the project's impact and the role of national stakeholders in supporting inclusive sport initiatives.

Results

Institutional Framework and Competitive Opportunities for Athletes with Intellectual Impairments

The international sport environment for athletes with intellectual impairments is shaped by several key global organizations that provide both competitive and developmental opportunities. Among the most significant institutions are: The International Paralympic Committee (IPC), Virtus – World Intellectual Impairment Sport, Special Olympics (SO) and also one specific Sport Union for Athletes with Down Syndrome (SUDS).

Each of these organizations promotes different models of inclusion, classification, and competition formats, reflecting the diversity of the target populations and philosophical approaches to sport for individuals with intellectual disabilities.

The International Paralympic Committee (IPC)

The IPC is the global authority organizing the Paralympic Games and managing para sports. Its vision is *“To make for an inclusive world through Para sport”* (IPC, n.d.).



Figure 1. System of competitions under the International Paralympic Committee (IPC).

Athletes with intellectual impairments can compete under one official classification. Eligibility requires: intellectual functioning limitations ($IQ \leq 75$), deficits in adaptive behaviour, onset before age 18

Currently included sports: athletic, swimming, table tennis. Classification follows a rigorous, standardized process to ensure fair international competition.

Virtus – World Intellectual Impairment Sport

Virtus is the leading body for high-performance sport for athletes with intellectual impairments. It focuses on elite-level competition and classification based on scientific criteria (Virtus, 2023).

Eligibility classes:

- II1: Intellectual disability (standard clinical criteria)
- II2: Intellectual disability with additional impairments (e.g., Down syndrome)
- II3: Autism spectrum disorder (without ID, but with sport-related functional limitations)

Virtus operates in over 90 countries and supports 7,000+ registered athletes.



Figure 2. System of competitions under Virtus.

SUDS – Sport Union for Athletes with Down Syndrome

SUDS is committed to promoting competitive sports for individuals with Down syndrome and aims to have Down syndrome recognized as a distinct impairment class by the IPC (SUDS, 2023).

Classification groups: Trisomy 21 and Mosaic Down syndrome.

Main sports: Athletics, swimming, gymnastics, judo, skiing, table tennis, tennis, futsal, 3×3 basketball

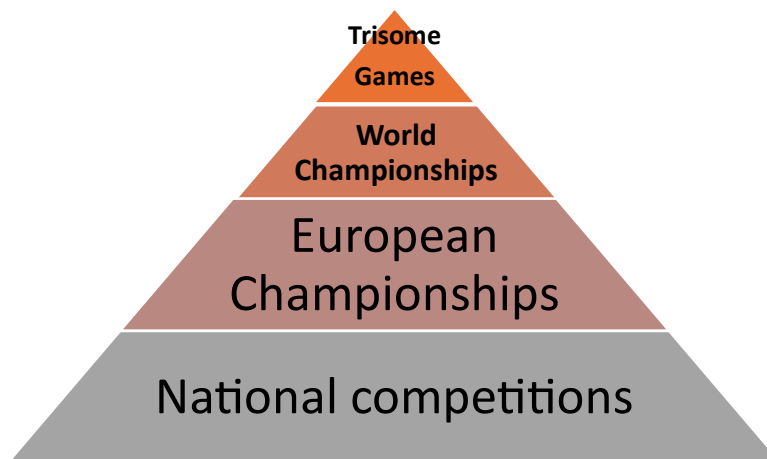


Figure 3. System of competitions under SUDS.

Special Olympics

Special Olympics provides inclusive year-round training and competition for people with intellectual disabilities, regardless of age or ability level (Special Olympics, 2023).

Eligibility: Individuals aged 8+ with intellectual disability

Division model:

Athletes are grouped by ability, not diagnosis. This ensures equitable competition and supports personal growth rather than elite performance.

Sports offered (30+):

Athletics, swimming, football, basketball, gymnastics, skiing, table tennis, tennis, volleyball
Global events include local and national games and the Special Olympics World Games, held biennially.



Figure 4. System of competitions under Special Olympics.

Sport for athletes with intellectual impairment in the Czech Republic, Italy, Spain, Serbia and Türkiye (in alphabet order)

Each country is represented by organisations which offer sports activity and programs for athletes with intellectual impairment. Available and comparable information offer is obtained from Special Olympics website. Other information is from project representatives.

Although Slovenia was not a direct project partner, it has been included in the analysis based on available documents and official data from international databases. Given that Slovenia is the host country of the conference, its inclusion adds significant value and enables broader comparison. Slovenia demonstrates a comparable sports infrastructure to the project countries and actively cooperates with Special Olympics and other international organizations.

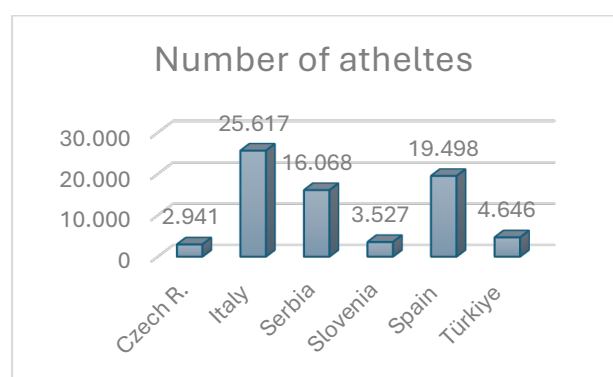


Figure 5 – Number of athletes in SO

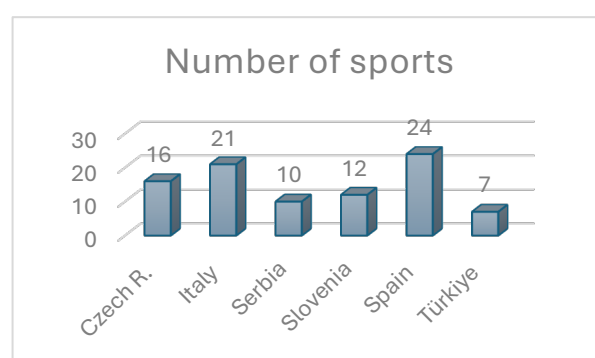


Figure 6 – Number of sports in SO

Czech Republic

The Czech Republic maintains active membership in all four key international sport bodies—Virtus, the International Paralympic Committee (IPC), the Sport Union for Athletes with Down Syndrome (SUDS), and Special Olympics (SO)—covering all major impairment categories: intellectual disability, Down syndrome, and autism.

The Czech Association for Athletes with Intellectual Impairment, established in 1992, coordinates training and competition in 13 sports, including alpine skiing, athletics, and swimming. It also engages in SUDS events, specifically in athletics, swimming, table tennis, and tennis.

Special Olympics Czech Republic, founded in 1990, supports 2,941 athletes and Unified Partners with 793 coaches. The national SO program offers 16 Olympic-style sports and implements development initiatives such as Athlete Leadership, Young Athletes, Unified Schools, and Healthy Communities. Although inclusive training is available in several clubs, structured pathways for talent identification or elite development are not yet formalized.

Italy

Italy is fully integrated in the Virtus, IPC, SUDS, and SO networks. Special Olympics Italy, founded in 1983, currently registers 25,617 athletes and Unified Partners, with 1,727 coaches.

The program offers 21 sports, including sailing, equestrian, and artistic gymnastics. Italy also implements a wide spectrum of developmental programs, including Unified Champion Schools and the Family Support Network (FSN), supporting both inclusive and competitive sport.

Serbia

Serbia participates in the IPC and Special Olympics but lacks formal engagement with Virtus and SUDS. Sport for athletes with intellectual disabilities is generally managed by mainstream federations and aligned to athletes' performance levels. Special Olympics Serbia, founded in 2002, has 16,068 registered athletes and Unified Partners, supported by 258 coaches. The national offer includes 10 sports, notably beach volleyball and cross-country skiing. Development programs are limited to Athlete Leadership, Unified Sports, and Unified Schools. Inclusive training exists but is inconsistent across regions and sports. Talent programs are emerging in selected areas.

Slovenia

Slovenia holds full membership in Virtus, IPC, SUDS, and SO, participating in both intellectual impairment and Down syndrome classifications. Special Olympics Slovenia, founded in 1993, supports 3,527 athletes and Unified Partners, with 405 coaches. The sports program spans 12 disciplines, including judo, snowshoeing, and cycling. Slovenia runs comprehensive development initiatives and Healthy Communities, and supports both inclusive and developmental pathways in sport.

Spain

Spain is actively engaged in all four international organizations, with primary activity managed by the national sport federation FEDDI. The National Paralympic Committee contributes to three championship events annually. Special Olympics Spain, established in 1992, registers 19,498 athletes and Unified Partners, and 2,175 coaches. The organization offers 24 sports, including kayaking, equestrian, and judo. Developmental programs include MATP and Young Athletes. Public access to information is robust, and talent development systems are implemented in key sports.

Türkiye

Türkiye is fully represented across Virtus, IPC, SUDS, and SO structures. Special Olympics Türkiye, established in 1982, includes 4,646 athletes and Unified Partners, supported by 484 coaches. The core SO sports (e.g., basketball, table tennis) are complemented by other national sport organizations offering additional disciplines like judo and alpine skiing. Development programs such as Unified Schools and Athlete Leadership are active, and inclusive training and early talent identification are possible in select contexts.

Discussion and Conclusion

The aim of this research was to map the structure, availability, and support of sports opportunities for athletes with intellectual disabilities, including specific groups such as individuals with Down syndrome and autism, across selected European countries. The analysis was based on document review and questionnaires completed by national organization representatives involved in international disability sport structures.

The data clearly show that all six examined countries (Czech Republic, Italy, Spain, Serbia, Slovenia, and Türkiye) are members of the main international organizations: Virtus, Special Olympics, SU-DS, and the International Paralympic Committee (with some variation in emphasis and development). Each country offers different levels of sport provision depending on national systems, historical development, and available resources.

Countries like Italy and Spain present a broad sport offer and active engagement across several disciplines, including talent support programs.

The Czech Republic and Slovenia also show structured and inclusive programs with links to international federations and domestic development efforts.

Serbia and Türkiye face more limited resources and development in some areas, but still provide essential opportunities, especially through Special Olympics structures.

Despite differences in the number of sports offered and support systems, all countries recognize the importance of inclusion, regular sport participation, and structured development from grassroots to elite sport.

The findings support the theoretical framework that access to sport for people with intellectual disabilities is shaped by international governance structures, national-level commitment, and inclusion policies. Countries that actively cooperate with all four global organizations tend to offer a more diversified sport system that is aligned with both elite (Virtus, IPC, SU-DS) and inclusive (Special Olympics) principles.

Our results confirm that participation in international sport organizations directly influences the scope and structure of sport opportunities at the national level. Furthermore, the presence of development programs like Young Athletes, Unified Sports, and Athlete Leadership supports the idea that inclusive sport serves not only athletic but also social integration functions.

Compared with existing literature (Kudláček & Ješina, 2013; Lantz & Marcellini, 2017), our findings are consistent in showing that the dual model of inclusive vs. elite pathways is present in most countries. However, our analysis highlights significant national differences in implementation – some countries prioritize elite sport classification and performance, while others invest more in inclusive participation.

Other studies have noted barriers such as lack of trained coaches, funding, or appropriate classification systems (Francová, 2013; Virtus, 2023). These barriers were also reflected in the open responses of national representatives in our study, particularly from Serbia and Türkiye.

Conclusion

Overall, this study confirms the importance of coordinated international and national structures in promoting sport for people with intellectual disabilities. While progress is evident across all countries, continued efforts are needed to ensure equal access, quality coaching, and talent development pathways. Enhanced cooperation between international organizations and national governments could help bridge existing gaps and support the development of sport systems that are both inclusive and performance-oriented.

Recourses

Francová, L. (2013). *Sport osob s mentálním postižením a Global Games* [Sport for persons with intellectual disabilities and the Global Games]. *Česká kinantropologie*, 17(1), 25–32.

International Paralympic Committee. (2023). *Official website of the International Paralympic Committee*. <https://www.paralympic.org/>

Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Speciální olympiády: filozofie a principy soutěžení* [Special Olympics: Philosophy and principles of competition]. Olomouc: Palacký University.

Lantz, E., & Marcellini, A. (2017). Inclusion of athletes with intellectual disabilities in international competitions: Challenges and innovations. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(3), 355–364. <https://doi.org/10.1177/1747954117710503>

Special Olympics. (2023). *Official website of Special Olympics International*. <https://www.specialolympics.org/>

Sport Union for Athletes with Down Syndrome. (2023). *Official website of SUDS*. <https://www.su-ds.org/>

Virtus. (2023). *Global Games Vichy 2023 – Official Results*. Retrieved from <https://www.virtus.sport>



Unlocking Potential: Inclusive Employment Pathways for Individuals with Intellectual Disabilities in Bavaria/Germany

Melika Ahmetovic, MPhil

Ludwig-Maximilian-University Munich
Germany

Abstract

Despite progressive legal frameworks such as the German Basic Law and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, individuals with intellectual disabilities continue to face significant barriers in accessing mainstream employment. Traditional pathways often lead from special schools directly into sheltered workshops, limiting opportunities for self-determined participation in the open labour market. At the same time, Germany is experiencing a shortage of skilled workers, in the variety of sectors - an urgent challenge that calls for innovative and inclusive solutions.

This keynote will provide an overview of the current situation of employment opportunities for individuals with intellectual disabilities in Germany, highlighting structural challenges as well as emerging opportunities. It will then showcase the award-winning practice of Zukunft trotz Handicap e.V., a Bavarian organisation that has pioneered tailored vocational training programmes in childcare ("Kleiner Kita-Brief"), gastronomy ("Kleiner Wirtebrief") as well as retail ("Kleiner Einzelhandel-Brief"). These programmes combine theoretical instruction with hands-on practice, equipping participants with recognised qualifications and supporting their transition into sustainable, socially insured employment.

The initiative demonstrates how inclusive training not only strengthens the rights and agency of individuals with intellectual disabilities but also offers a practical response to labour market shortages. By fostering strong partnerships with schools, employers, and regional authorities, Zukunft trotz Handicap has created a transferable model that inspires similar approaches in other sectors, such as healthcare. The keynote will conclude by reflecting on the broader societal impact of such initiatives: reducing prejudice, enriching workplace culture, and advancing diversity and inclusion as cornerstones of a resilient and forward-looking society.

Mild Intellectual Disability: General Profile and Psychopedagogical Intervention

Nadia Jakoš, Bachelor's Degree in Psychopedagogy

Argentina

Abstract

This paper aims to describe the general profile of individuals with mild intellectual disability and to outline principles for their treatment within the psychopedagogical clinic. Based on a neuropsychological and ecological framework, it emphasizes the importance of comprehensive assessment and interdisciplinary collaboration. Particular attention is given to both intellectual and adaptive functioning when planning interventions. Therapeutic goals are structured at three levels and guided by five key clinical axes: emotional support, psychoeducation, stimulation of functions, environmental modifications, and compensatory strategies. We highlight the relevance of actively involving families, institutions, and professional teams to ensure coherent, contextualized, and meaningful interventions that promote autonomy and participation in everyday life environments.

Introduction

This paper aims to describe the general profile of individuals with mild intellectual disability and to outline key principles for their treatment within the psychopedagogical clinic. We seek to provide a comprehensive perspective that encompasses the various areas involved in therapeutic intervention, as well as the participants who must be actively engaged in the process.

According to the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR, 2022), intellectual disability is classified under neurodevelopmental disorders, which entails the need for support throughout the different vital life stages. The manual defines this diagnosis as one that “includes both intellectual and adaptive functioning deficits in conceptual, social, and practical domains” (American Psychiatric Association, 2022, p. 38).

To address these challenges, it is essential to work in the clinic within a neuropsychological framework, adopting an ecological perspective that fosters the generalization of learning to various contexts of everyday life. Throughout this text, we will focus particularly on psychopedagogical intervention. We will explain the fundamental necessity of family involvement, collaboration with other professionals, and coordination with educational and/or occupational settings.

Mild Intellectual Disability: Diagnostic Criteria and Characteristics

The American Psychiatric Association (2022) establishes the following diagnostic criteria for Intellectual Disability:

- A.** Deficits in intellectual functions, such as reasoning, problem solving, planning, abstract thinking, judgment, academic learning, and learning from experience, confirmed by both clinical assessment and individualized, standardized intelligence testing.
- B.** Deficits in adaptive functioning that result in failure to meet developmental and sociocultural standards for personal independence and social responsibility. Without ongoing support, the adaptive deficits limit functioning in one or more activities of daily life, such as communication, social participation, and independent living, across multiple environments, such as home, school, work, and community.
- C.** Onset of intellectual and adaptive deficits during the developmental period (p. 38).

The manual specifies four levels of severity of intellectual disabilities. The individual's adaptive functioning is considered in order to determine the levels of severity, as this allows for an estimation of general performance and the type of support required. Below we present the characteristics of the conceptual, social, and practical domains in Mild Intellectual Disability, as defined by the American Psychiatric Association (2022).

Conceptual domain

Conceptual difficulties become more evident during school age. Children and adults exhibit challenges in academic skills, requiring support to meet age-appropriate demands. Difficulties are evident in reading, writing, arithmetic, time management, and/or money management. In adulthood, greater challenges are observed in abstract thinking and executive functions, including planning, cognitive flexibility, prioritization, short-term memory, and strategy development. Reasoning and problem-solving tend to be more concrete compared to peers.

Social domain

Social interactions and conversations are often immature, characterized by concrete communication and language. Difficulties in appropriately interpreting social cues and signals, as well as immature social judgment, can be observed. Individuals with mild intellectual disability may have limited understanding of risks and can be vulnerable to manipulation by others. They may also experience difficulties with emotional and behavioral self-regulation, which has an impact on the social perception of their peers.

Practical domain

Individuals require support in performing complex daily life tasks, such as organizing a household, parenting, managing finances, shopping, and preparing food. Recreational and self-care activities often require assistance, as does decision-making related to health and legal matters. Support is also needed in learning trades, and they tend to work in jobs that demand fewer conceptual skills.

At all life stages, —childhood, adolescence, young adulthood, and adulthood—individuals with mild intellectual disability represent a vulnerable group in educational, family, and social settings (Lindblad, 2013). Therefore, they need and deserve sustained support that enables them to reach their potential and foster their autonomy.

Comprehensive Assessment and Interdisciplinary Approach

As noted previously, diagnosing intellectual disability requires a detailed and comprehensive evaluation that describes the individual's profile of strengths and challenges. In many cases, consultations with or input from other professionals may be necessary to enhance understanding of the clinical presentation.

“Children with (suspected and verified) ID should be offered a broad clinical assessment in which also other neurodevelopmental-neuropsychiatric conditions are paid attention to. Moreover, medical aspects, including etiological considerations, need to be included” (Lindblad, 2013, p. 52). The importance of adopting a multidimensional approach is emphasized, due to the multiplicity of factors that influence development and the high prevalence of comorbid conditions (Yáñez Téllez, 2016).

Therefore, interventions should be conceived comprehensively, taking a holistic view of the individual and coordinating all the different implied aspects. This requires considering interdisciplinarity as a key tool in addressing mild intellectual disability, planning actions within an integrated professional team.

Lindblad (2013) emphasizes that “mild ID is not merely an issue with consequences for education and school but has far-reaching implications for life, including medical, psychiatric, and psychological aspects” (p. 53). According to Fejerman and Grañana (2017), it is advisable for one professional to assume a coordinating role, fostering a unified treatment plan in which teamwork leverages the contributions of each specialist. To be effective, early intervention should involve coordinated efforts among various disciplines, ensuring the participation of the child and their family, professionals from health and education, social support networks, and the use of assistive technologies.

As Fejerman and Grañana suggest (2017), communication among professionals in both educational and occupational inclusion settings is fundamental to harmonizing criteria and establishing shared intervention objectives. It is crucial to unify all efforts in a multidisciplinary way, to plan common goals which can be addressed in all areas of development of a person. Even when differing professional perspectives arise, it is essential to maintain fluent communication to ensure continuity and coherence of interventions.

Goals of Psychopedagogical Treatment

When planning any intervention, it is necessary to carefully and judiciously design and plan treatment goals. These should be derived from the patient’s assessment and contextual information, in accordance with the reason for consultation. It is crucial that goals are communicated clearly to both the patient and their environment to enhance adherence to treatment and promote the generalization of strategies.

According to Figiacone (2021), goals can be organized at three levels:

- **Global goals:** These refer to the general aims of any therapeutic or rehabilitation process. These include improving quality of life, fostering learning and its underlying mechanisms, enhancing adaptation to the environment, and promoting functional performance in everyday life. They may also include psychoeducation of the patient and their environment about the functional profile and promoting autonomy and self-efficacy.
- **General goals:** Derived from neuropsychological assessment, interviews with the patient and family, clinical observation, and reports from relevant contexts (school, work, family). These are guiding and may be reformulated along the process according to the progressive learning which is acquired about the individual’s needs. They can be categorized into three broad areas in a practical way: cognitive functions, behavioral regulation mechanisms and development of academic or vocational skills.
Example: Enhance executive functions (behavioral regulation mechanisms).

- **Specific goals:** These stem from the general goals and specify concretely and sequentially what is to be addressed in sessions. They guide the intervention more accurately.

Example (from the previous general goal): Strengthen behavioral inhibition by reducing the tendency to respond impulsively to external demands.

Five Intervention Axes

To conduct effective treatment, goals should also take into account the five clinical intervention axes proposed by Figiacone (2019):

Emotional support

Emotional support is a fundamental pillar of any therapeutic setting. Establishing a high-quality therapeutic bond is essential to facilitate learning. Positive emotions are required to learn and generalize what is addressed. This requires consciously cultivating the relationship, starting from an empathic stance.

Psychoeducation

Psychoeducation is a transversal task which implies didactic and sustained work. We must ensure that both patients and their environment understand the disorder, its challenges, and ways to mitigate its impact. Knowledge promotes intellectual comprehension and empathy, enhances more effective support, facilitates coping with negative emotions, and increases adherence to therapy. It is also important to educate about the intervention strategies, what they are, why they are important, what they are for and how to implement them. This is how psychoeducation is carried out, both through structured and formal strategies as well as informal instances, throughout the process.

Stimulation of functions

This involves providing opportunities to enhance the individual's neuropsychological functioning. This may be done using a variety of resources—from paper-and-pencil tasks to games, technological tools, and oral interventions. The clinician plays a key role in training skills, acting as an external metacognitive agent and process guide. Generalization of results requires repetition, clinical judgment, and adaptation of strategies to the individual, stimulating metacognition through dialogue.

Environmental modification

Understanding the various individual's development environments, getting information from them, collaborating with suggestions and implementing change is essential to creating more optimal contexts for patients. This implies working with families, educational institutions, recreational and trade insertion. It also includes helping the individual identify environments that support higher levels of functioning.

Compensatory strategies

Related to environmental modification, compensatory strategies are taught to reduce the impact of difficulties. Teaching and practicing these tools in therapy is necessary to ensure their effective use. Monitoring their application allows for feedback and adaptation to different contexts. Over time, the clinician must evaluate which supports facilitate functioning and which need adjustment.

Conclusions

Individuals with mild intellectual disability have a unique profile, with strengths and challenges. These challenges manifest in cognitive functioning and in adaptive conceptual, social, and practical domains. Intervention requires clear planning and an integrated action plan. For effective psychopedagogical treatment, five fundamental axes must be considered: emotional support, psychoeducation, cognitive stimulation, environmental modification, and compensatory strategies.

It is important to emphasize that, with appropriate support, these individuals are capable of learning, developing, and building fulfilling lives as active participants in their environments. Thus, it is essential to involve both the individual and their environment.

As professionals, we must foster communication among all stakeholders participating in the process, promoting teamwork. This coordination enables a contextualized and ecological approach, considering natural developmental environments. Interdisciplinary work is crucial, as these profiles often require the involvement of multiple professionals.

The ultimate goal is to foster the patient's development and autonomy, recognizing not only their needs but also their personal resources, interests, and capacities along the process. One of the greatest challenges is achieving the generalization of strategies, given the nature of the profile and the need for consistent support. Therefore, it is vital to continue strengthening collaboration between professionals and institutions, as well as family support. The individual's well-being and genuine inclusion must guide and align the efforts of the therapeutic team.

References

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing.
- Fejerman, N., & Grañana, N. (2017). *Neuropsicología infantil [Infant neuropsychology]*. Paidós.
- Figiacone, S. R. (2019). Rehabilitación de la atención y la concentración [Rehabilitation of attention and concentration]. In T. Torralva, C. Raimondi, & M. Roca (Eds.), *Rehabilitación cognitiva: De la teoría a la práctica profesional [Cognitive rehabilitation: From theory to professional practice]* (pp. 101–122). El Ateneo.
- Figiacone, S. R. (2021). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad [Attention-deficit/hyperactivity disorder]. In T. Torralva, M. Roca, & D. Bruno (Eds.), *Rehabilitación cognitiva: Casos clínicos [Cognitive rehabilitation: Clinical cases]* (pp. 229–247). El Ateneo.
- Lindblad, I. (2013). *Mild intellectual disability: Diagnostic and outcome aspects* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg]. University of Gothenburg Repository. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34073>
- Yáñez Téllez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico, evaluación e intervención [Neuropsychology of neurodevelopmental disorders: Diagnosis, assessment, and intervention]*. El Manual Moderno.



Umetnost i inkluzija: Model kulturne participacije osoba sa intelektualnim invaliditetom kroz praksu organizacije Per.Art

Art and Inclusion: A Model of Cultural Participation of People with Intellectual Disabilities through the Practice of the Organisation Per.Art

Nataša Murge Savić

**stručni saradnik - radni terapeut , ŠOSO „Milan Petrović" sa domom učenika
i predsednica Per.Art organizacije**

Serbia

Uvod

Savremeni pristupi obrazovanju i inkluziji osoba sa intelektualnim invaliditetom sve češće prepoznaju umetnost kao snažan alat za izražavanje, osnaživanje i društvenu integraciju. U tom kontekstu, organizacija Per.Art iz Novog Sada razvija od 1999. godine programe koji povezuju savremene izvođačke umetnosti i inkluzivne prakse. Kroz lično učešće u aktivnostima Per.Art-a, imala sam priliku da direktno iskusim i doprinesem stvaranju prostora u kome osobe sa invaliditetom nisu samo posmatrači već ravnopravni akteri kulturnog života.

Ovaj rad se fokusira na program „Umetnost i inkluzija“ koji omogućava osobama sa intelektualnim invaliditetom da kroz umetničke procese izraze sebe, učestvuju u stvaranju i aktivno oblikuju kulturni sadržaj. Posebna pažnja posvećena je i „Mreži institucija kulture za promociju inkluzije“ kao modelu saradnje između umetničkih, obrazovnih i socijalnih institucija.

Istraživačko pitanje ovog rada glasi: Kako umetničke prakse mogu doprineti inkluziji osoba sa intelektualnim invaliditetom? Polazna hipoteza je da učešće u umetničkim procesima doprinosi osnaživanju, većoj društvenoj vidljivosti i aktivnom učešću osoba sa intelektualnim invaliditetom u kulturnom životu.

Cilj rada je da prikaže kako umetnost može doprineti inkluziji i kvalitetu života osoba sa posebnim potrebama, kroz analizu konkretnih primera iz prakse i refleksiju na sopstveno iskustvo. U nastavku rada biće predstavljen teorijski okvir, metod, rezultati i diskusija, a zaključak će obuhvatiti primenu nalaza u obrazovnom procesu.

Teorijski okvir

Pojam inkluzije u obrazovanju i kulturi podrazumeva aktivno učešće svih članova društva, bez obzira na njihove individualne karakteristike i potrebe. U kontekstu osoba sa intelektualnim invaliditetom, inkluzija ne znači samo fizičku prisutnost u obrazovnim ili kulturnim institucijama, već i suštinsko uvažavanje, ravnopravnost i osnaživanje kroz participaciju.

Umetnost, kao univerzalni jezik izražavanja, ima potencijal da prevaziđe komunikacione barijere, podstakne emocionalni razvoj i doprinese osećaju pripadnosti. Prema Eisneru (2002), umetničke aktivnosti razvijaju višestruke oblike mišljenja i percepcije, što je posebno značajno u radu sa osobama čiji načini učenja i izražavanja odstupaju od standardizovanih obrazaca. Studije iz oblasti inkluzivne umetnosti (Hall, 2010) ukazuju da učestvovanje u kreativnim procesima podiže samopouzdanje, podstiče socijalne veštine i menja percepciju javnosti o osobama sa invaliditetom. Osim toga, UNESCO (2009) naglašava značaj kulturne participacije kao jednog od osnovnih ljudskih prava.

Dok se umetnost u nekim kontekstima koristi prvenstveno u terapijske svrhe, važno je naglasiti razliku između art-terapije i inkluzivne umetničke prakse. Art-terapija polazi od medicinskog modela i ima cilj unapređenja psihičkog i emocionalnog zdravlja pojedinca, dok inkluzivne umetničke prakse stavljaju naglasak na ravnopravno učešće u stvaralaštvu i na društveni značaj umetničkog rada. Ovaj pomak od terapijskog ka participativnom modelu predstavlja važan iskorak u savremenim pristupima inkluziji i omogućava osobama sa invaliditetom da budu prepoznate prvenstveno kao umetnici, a ne kao korisnici terapije.

Ovaj teorijski okvir koristi se kao osnova za analizu aktivnosti Per.Art-a, sa posebnim fokusom na to kako umetničke prakse mogu biti integrisane u obrazovni i društveni rad sa osobama sa intelektualnim invaliditetom.

Metod

Istraživanje se oslanja na kvalitativnu studiju slučaja, sa fokusom na rad Per.Art-a kao modela inkluzivne umetničke prakse. Korišćene su sledeće komponente metodologije:

- Učesnici: osobe sa intelektualnim invaliditetom, njihovi roditelji i porodice, profesionalni umetnici, edukatori, studenti i predstavnici institucija kulture.
- Instrumenti: analiza programa i umetničkih dela, posmatranje proba i javnih nastupa, intervju i lične refleksije učesnika.
- Dizajn istraživanja: kvalitativni pristup, zasnovan na analizi prakse, iskustava i društvenog uticaja Per.Art-a.

Rezultati

Rezultati istraživanja se mogu sagledati kroz dva ključna segmenta: program „Umetnost i inkluzija“ i Mrežu institucija kulture za promociju inkluzije. Dodatno, kvalitativni nalazi, poput ličnih refleksija i izjava članova grupe, doprinose razumevanju suštine rada.

Program „Umetnost i inkluzija“

Program „Umetnost i inkluzija“, koji Per.Art razvija od 1999. godine, osmišljen je sa ciljem da osobama sa intelektualnim invaliditetom omogući prostor za umetničko izražavanje i ravnopravno učešće u kulturnom životu. U ovom programu umetnost se ne posmatra kao terapija, već kao oblik stvaranja i društvene interakcije u kojem svi učesnici učestvuju na ravnopravnim osnovama.

Osnovne vrednosti programa su: poštovanje individualnosti, razvoj kreativnog potencijala, saradnja i inkluzivna praksa. Učesnici dolaze iz različitih sredina – uključujući osobe sa invaliditetom, njihove porodice, umetnike, edukatore i studente. Kroz zajednički rad na predstavama, izložbama i drugim umetničkim projektima stvara se prostor za razmenu, učenje i međusobnu podršku.

Neki od primera uspešne inkluzivne prakse su predstave „Mi nismo čudovišta“ (2019) i „Dis_Sylphide“ (2017), koje se bave identitetom, telom, emocijama i svakodnevnim iskustvima osoba sa invaliditetom. Ove predstave prikazane su širom Srbije i na međunarodnim festivalima u Japanu, Nemačkoj, Francuskoj itd, čime su učesnici dobili vidljivost i priznanje koje se retko pruža osobama iz marginalizovanih grupa.

Posebno značajne su predstave „Mala žurka propuštenog plesa“ (2016) i „Prazan glas“ (2012/2013). Prva je predstavljala hibridni javni događaj između pozorišne predstave, igranke, hepeninga i underground žurke, u kojem su publika i izvođači delili isti prostor i kolektivno iskustvo. Druga je kreirala prostor u kojem su osobe sa intelektualnim invaliditetom svojim ličnim pričama, poezijom i razgovorima direktno komunicirale sa publikom, pozivajući na preispitivanje društvenih stavova i odgovornosti.

Važan segment programa predstavlja i učešće Per.Art-a u međunarodnom projektu „Europe Beyond Access“ (2018–2022), realizovanom u saradnji sa šest evropskih pozorišnih i plesnih centara, uz podršku programa Creative Europe. Cilj projekta bio je uključivanje umetnika sa invaliditetom u glavne tokove savremene evropske scene, što je Per.Art-u omogućilo nove predstave, saradnje sa koreografima i međunarodnu vidljivost.

Filozofija rada kroz izjavu članice grupe

Natalija Vladislavljević, članica grupe i osoba sa Daunovim sindromom, tokom jedne probe 1999/2000. godine istakla je: „imitiranje života nije ni kulturno ni lepo“, i dodala da „ako bi publika zatražila dostojanstvo od glumca, znala bi i sama da proceni kakvo pozorište treba da bude“. Ova izjava ostala je kao ideja vodilja i suština rada Per.Art-a: da umetnost ne imitira,

već da bude istinita, da unosi istinu u javnu sferu i omogućava osobama sa invaliditetom da budu prisutne i izraze se.

Iskustvo susreta i proba

Na probe i susrete grupe dolazi se uvek sa ogromnim uzbuđenjem. Učesnici dolaze zato što to vole, ulaze u prostoriju sa stavom „život je fenomenalan“, nadahnuti i u opštoj sreći. Nakon tog praznika i veselja prelazi se na zajedničke zadatke. Svaki put to deluje kao novo iskustvo, bez rutine i ponavljanja. Specifičnost ovih susreta je u tome što oni nas uče šta znači biti u sadašnjosti – dok su svesni prošlosti i imaju svoje želje za budućnost, njihova najveća snaga jeste život u trenutku. Najobičniji susret, bilo da je to proba, druženje ili slučajan susret na ulici, pretvara se u snažan doživljaj. Na taj način protekle godine rada obeležene su bogatstvom zajedničkog iskustva i intenzivne sadašnjosti.

Mreža institucija kulture za promociju inkluzije

Jedan od ključnih koraka ka sistemskoj inkluziji osoba sa intelektualnim invaliditetom predstavlja osnivanje „Mreže institucija kulture za promociju inkluzije u Novom Sadu“ 2005. godine. Ova mreža okuplja muzeje, pozorišta, galerije, obrazovne ustanove i udruženja civilnog društva, sa ciljem da zajednički rade na povećanju dostupnosti svojih programa osobama sa invaliditetom.

Institucije koje su se pridružile mreži uključuju ŠOSO „Milan Petrović“, Srpsko narodno pozorište (do 2017), Pozorište mladih, Muzej Vojvodine, Muzej grada Novog Sada, Muzej savremene umetnosti Vojvodine, Pozorišni muzej Vojvodine, Galeriju Matice srpske, Arenu Cineplex, Galeriju SULUV, Novosadsko pozorište, Akademiju umetnosti, Filozofski fakultet (Odsek pedagogija), Radio-televiziju Vojvodine, kao i udruženja „Zagrljaj“, „Praktikabl“ i „Groove“. Kroz zajedničke programe, posete, radionice i medijske nastupe, mreža je omogućila da osobe sa invaliditetom postanu ravnopravni posetioci i aktivni učesnici kulturnog života grada.

Saradnja sa institucijama odvija se kroz planske i kontinuirane posete programima, gde osobe sa invaliditetom učestvuju kao ravnopravni posetioci; kroz predstavljanje umetničkih radova čiji su oni autori; uključivanje đaka i studenata u edukativne programe; kao i kroz medijske nastupe u emisijama posvećenim kulturi i inkluziji. Na taj način, osobe sa invaliditetom postaju i posetioci i aktivni nosioci kulturnog života zajednice.

Ovim aktivnostima ostvaruje se široka društvena interakcija i doprinosi ostvarivanju osnovnih ljudskih prava na uživanje u umetnosti, stvaralaštvu i učešću u kulturnom životu zajednice. Mreža se time pokazuje ne samo kao lokalni, već i kao univerzalni model inkluzivne kulturne prakse.

Diskusija

Analiza programa „Umetnost i inkluzija“ i Mreže institucija kulture pokazuje da umetnost može imati dalekosežan uticaj na društvenu inkluziju osoba sa intelektualnim invaliditetom. Rad Per.Art-a dokazuje da inkluzija ne nastaje samo kroz formalne obrazovne ili socijalne mere, već kroz stvaranje prostora u kojem su učesnici priznati kao ravnopravni stvaraoci.

Praksa Per.Art-a osvetljava značaj kreativnih procesa: radionice, improvizacije i saradnja sa profesionalnim umetnicima omogućavaju učesnicima da pronađu sopstveni glas i doprinesu zajedničkom delu. Na taj način, umetnost postaje sredstvo samopotvrđivanja i komunikacije, ali i most između osoba sa invaliditetom i šire zajednice.

Osnivanjem Mreže institucija kulture, Per.Art je povezao individualne kreativne prakse sa širim društvenim strukturama. Na taj način inkluzija izlazi izvan okvira same organizacije i postaje deo kulturne politike grada. Lično iskustvo iz učešća potvrđuje da upravo ovakva saradnja između umetnika, institucija i osoba sa invaliditetom omogućava da inkluzija preraste iz ideala u svakodnevnu realnost.

Uporedna iskustva pokazuju da se slični modeli razvijaju i u drugim evropskim zemljama. Na primer, u Velikoj Britaniji organizacije poput *Mind the Gap* i *Heart n Soul* već decenijama razvijaju predstave i radionice sa osobama sa intelektualnim invaliditetom, dok u Nemačkoj grupa *Theater Thikwa* ima status jedne od vodećih inkluzivnih trupa u Evropi. Kada rad Per.Art-a posmatramo u tom kontekstu, možemo zaključiti da je on deo šireg međunarodnog pokreta koji teži demokratizaciji umetničke scene. Ipak, ono što je specifičnost novosadskog modela jeste snažno povezivanje sa lokalnim institucijama i zajednicom, što omogućava da inkluzija ne ostane izolovana praksa već deo kulturne politike grada.

Zaključak

Rad organizacije Per.Art potvrđuje da umetnost može biti moćan pokretač inkluzije i društvene promene. Program „Umetnost i inkluzija“ pruža osobama sa intelektualnim invaliditetom priliku da iskažu svoje kreativne potencijale, dok Mreža institucija kulture osigurava da taj izraz postane vidljiv i vrednovan u javnom prostoru.

Ključna vrednost ovog modela ogleda se u tome što on ne tretira osobe sa invaliditetom kao pasivne primaoce pomoći, već kao aktivne učesnike i stvaraoce. To doprinosi njihovom osnaživanju, ali i menja percepciju društva o njihovim mogućnostima. Ovaj model može poslužiti kao inspiracija i drugim sredinama u kojima se traže inovativni načini povezivanja umetnosti, obrazovanja i socijalne inkluzije.

Zaključci ovog istraživanja imaju jasnu primenu u obrazovnom procesu: uključivanje umetničkih i inkluzivnih praksi u rad sa decom i mladima sa intelektualnim invaliditetom može doprineti njihovom osnaživanju, ali i obrazovanju šire zajednice o vrednostima inkluzije. Time se potvrđuje da inkluzivna kultura nije samo mogućnost, već i nužnost za razvoj otvorenog i humanog društva.

Literatura

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(s1), 48–57.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Rad sa decom u školama za učenike sa smetnjama u razvoju – teorija i praksa

Working with Children in Schools for Children with Developmental disabilities - Theory and Practice

Slavica Sarajevčić, Danijela Popović

OŠ „Boško Buha“

Serbia

Inkluzivno obrazovanje se u Republici Srbiji odvija od 2009. godine kada je i propisano kao obaveza Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Deca sa smetnjama u razvoju, u Republici Srbiji, mogu da pohađaju redovne škole, ali su u sistemu obrazovanja i vaspitanja ostale i škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a jedna od njih je i osnovna škola „Boško Buha“ u Beogradu. Odeljenje u školi za obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom može da ima najmanje četiri, a najviše deset učenika. Kada odeljenje čine učenici sa smetnjama koje se manifestuju istovremeno u nekoliko oblasti, usled čega se učenici suočavaju sa brojnim preprekama u zadovoljavanju osnovnih potreba i potrebna im je najkompleksnija podrška, odeljenje istog razreda onda ima do šest učenika. U ovim odeljenjima defektolozi izvode čas, radeći sa svakim detetom po posebno urađenom planu i programu koji je prilagođen za svako dete u zavisnosti od njegovih sposobnosti. Upravo broj učenika u odeljenju dozvoljava defektologu individualni pristup svakome od njih u okviru časa. Još jedna prednost škola za decu sa smetnjama u razvoju je što u njima deca imaju individualne tretmane sa logopedom, somatopedom, reedukatorom psihomotorike, kao i reedukatorom senzorne integracije. Ti tretmani su prilagođeni individualnim potrebama svakog deteta u skladu sa njegovim psihofizičkim sposobnostima. Defektolozi koji rade u školama uspešno savladavaju sve zahteve i probleme dece sa smetnjama u razvoju, a ujedno pružaju i podršku njihovim roditeljima. Oni vrše pripremu dece za što lakšu asimilaciju saznajnih sposobnosti, radeći na njihovoj edukaciji i socijalizaciji.

U školi „Boško Buha“, pored defektologa koji rade u matičnoj školi postoji i Tim za dodatnu podršku redovnim školama **koji pruža podršku u jedanaest redovnih škola.**

Ciljevi individualnog pristupa u radu sa decom u školama za učenike sa smetnjama u razvoju su:

- umanjenje posledica nastalih usled određenih smetnji u razvoju
razvoj komunikacije: verbalne i neverbalne
- obezbeđivanje što višeg stepena samostalnog rada učenika
- maksimalna integracija u socijalnu sredinu

Cilj ovog rada je da se istaknu prednosti i mogućnosti koje škole za obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju pružaju svojim učenicima, a kojih u redovnim školama nema. Iskustvo, sada već više od petnaest godina inkluzije, pokazuje da roditelji koji upišu dete u redovnu školu vrlo često uvide da će njihovo dete dobiti kvalitetniji i adekvatniji tretman u školi za obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju, upravo zbog individualnog pristupa svakom učeniku. Zaključak je da se mnogobrojne aktivnosti u ovim školama realizuju u najboljem interesu za rad i razvoj svakog deteta u zavisnosti od njegovih sposobnosti.

Ključne reči: individualni pristup, inkluzivno obrazovanje, smetnje u razvoju, integracija u socijalnu sredinu



Obitelji centriran pristup – radionica potpomognute komunikacije za roditelje djece s teškoćama u razvoju

Service Center for Providing Employment Support

Mirna Carević, mag. rehab. educ.

Croatia

Apstrakt

U okviru obiteljsko centriranog pristupa, naglasak se stavlja na aktivno uključivanje roditelja u terapijski proces djece s teškoćama u razvoju. Ustanova u kojoj se provode radionice posvećene potpomognutoj komunikaciji osmišljena je s ciljem pružanja podrške roditeljima djece s poremećajem iz spektra autizma. Budući da su djeca neverbalna, omogućeno im je korištenje komunikatora, no njegova učinkovitost uvelike ovisi o načinu na koji ga roditelji modeliraju i integriraju u svakodnevni život. Roditeljima se kroz radionice pružaju alati i znanja o radu u komunikacijskom softveru Grid 3, postavljanju mapa, dodavanju slika te implementaciji komunikatora u različite životne situacije. Poseban naglasak stavlja se na modeliranje komunikacije, čija se važnost ističe kroz praktične primjere i demonstracije. Pokazano je da sudjelovanje u ovim radionicama povećava sigurnost roditelja u korištenju potpomognute komunikacije te potiče dosljednost u njezinoj primjeni. Djeca koja su izložena češćem korištenju komunikatora pokazuju znakove napretka u interakciji i izražavanju potreba. Zaključuje se da je edukacija roditelja ključan element u uspješnosti korištenja potpomognute komunikacije te da se time izravno poboljšava kvaliteta života djece s poremećajem iz spektra autizma.

Ključne riječi: potpomognuta komunikacija, obitelji centriran pristup, poremećaj iz spektra autizma, Grid 3, modeliranje, komunikacija

Abstract

Within the family-centered approach, emphasis is placed on actively involving parents in the therapeutic process of children with developmental disabilities. The institution where augmentative and alternative communication (AAC) workshops are conducted is designed to support parents of children with autism spectrum disorder. Since the children are nonverbal, they are provided with AAC devices, but their effectiveness largely depends on how parents model and integrate them into daily life. Through workshops, parents are given tools and knowledge on using the Grid 3 communication software, setting up communication boards, adding images, and incorporating AAC into everyday situations. Special emphasis is placed on communication modeling, whose importance is highlighted through practical examples and demonstrations. Participation in these workshops has been shown to increase parents' confidence in using AAC and encourage consistency in its implementation. Children exposed to frequent AAC use show signs of improvement in interaction and expressing their needs. It is concluded that parent education is a crucial factor in the successful use of AAC, directly improving the quality of life for children with autism spectrum disorder.

Keywords: augmentative and alternative communication, family-centered approach, autism spectrum disorder, Grid 3, communication, modeling

Uvod

Djeca s teškoćama u razvoju, osobito ona s poremećajem iz spektra autizma, suočavaju se s brojnim preprekama u svakodnevnoj komunikaciji. Ograničene jezično-govorne sposobnosti znatno utječu na njihovu mogućnost izražavanja potreba, uspostave socijalnih odnosa i sudjelovanja u obiteljskom i društvenom životu. Jedan od učinkovitih načina za prevladavanje komunikacijskih barijera jest primjena potpomognute i alternativne komunikacije (AAC), koja djeci omogućuje izražavanje putem simbola, gesta, komunikacijskih ploča i suvremenih tehnologija.

Međutim, uspješna primjena AAC-a ne ovisi samo o dostupnosti alata, već o kvalitetnoj edukaciji i uključenosti osoba koje djetetu predstavljaju najuži socijalni krug – prije svega roditelja. Uloga roditelja u procesu implementacije AAC-a ključna je za njegovu dosljednu i funkcionalnu primjenu u svakodnevnim situacijama. Upravo zato, pristup koji stavlja obitelj u središte terapijskog procesa – obitelji centrirani pristup – prepoznaje se kao optimalan okvir za provođenje rane intervencije.

Udruga Spektar iz Splita djeluje u skladu s ovim pristupom te kroz interdisciplinarni tim stručnjaka provodi različite edukativno-terapijske programe namijenjene djeci s razvojnim teškoćama i njihovim obiteljima. Posebno mjesto među tim programima zauzimaju radionice potpomognute komunikacije za roditelje djece s poremećajem iz spektra autizma. Cilj navedenih radionica je osnažiti roditelje, educirati ih o mogućnostima i načinima korištenja komunikacijskog softvera Grid 3 te ih uključiti kao ravnopravne sudionike u procesu razvoja komunikacijskih vještina njihove djece.

Ovaj rad prikazuje koncepciju, provedbu i evaluaciju AAC radionica Udruge Spektar, s posebnim naglaskom na važnost modeliranja komunikacije i aktivnog uključivanja roditelja u sve faze intervencije. Pritom se naglašava uloga obitelji ne samo kao podrške, već i kao ključnog čimbenika u postizanju dugoročnih i održivih promjena u kvaliteti života djece s teškoćama.

Udruga Spektar

Udruga Spektar iz Splita osnovana je 2020. godine s ciljem pružanja sustavne i kvalitetne podrške djeci s teškoćama u razvoju, posebno onima s poremećajem iz spektra autizma, kao i njihovim obiteljima. Djelovanje Udruge temelji se na interdisciplinarnom pristupu koji uključuje radne terapeute, logopede, psihologe, edukacijske rehabilitatore i druge stručnjake, a svi programi organizirani su u skladu s načelima obitelji centriran pristupa. Obitelji centriran pristup pretpostavlja aktivno uključivanje roditelja u sve faze terapijskog procesa – od inicijalne procjene do planiranja i provedbe intervencija. Roditelji se u Udruzi Spektar ne promatraju kao pasivni sudionici, već kao ključni partneri čija je uključenost nužna za postizanje održivih terapijskih ishoda. Kroz redovite edukativne radionice i savjetovanja, Udruga osnažuje roditelje i pruža im praktične alate za svakodnevnu podršku djetetu u obiteljskom kontekstu. Uz AAC radionice, Udruga Spektar razvija i posebne edukacijsko-

terapijske programe iz područja terapijskog hranjenja, koji također provodi u duhu obitelji centriranog modela. Kroz sve svoje programe Udruga Spektar pokazuje dosljednost u primjeni vrijednosti ravnopravnosti, inkluzije i osnaživanja, potvrđujući time važnost obitelji kao središnjeg elementa u razvoju djece s teškoćama.

Obiteljski centriran pristup

Obiteljski centriran pristup predstavlja filozofiju i metodologiju rada u kojoj se roditelji i članovi obitelji prepoznaju kao ključni partneri u planiranju, provođenju i evaluaciji intervencija za dijete s teškoćama u razvoju. Za razliku od tradicionalnog modela koji stručnjake postavlja u središte terapijskog procesa, ovaj pristup naglašava važnost uvažavanja potreba, vrijednosti i svakodnevnog konteksta same obitelji.

U središtu je ideja da su roditelji najvažniji i najdosljedniji sudionici u životu djeteta, te kao takvi imaju neprocjenjivu ulogu u uspješnosti bilo koje intervencije. Obiteljski centriran pristup podrazumijeva partnerstvo, povjerenje i dvosmjernu komunikaciju između stručnjaka i obitelji. Takav način rada omogućuje ne samo veću učinkovitost terapijskih procesa, nego i emocionalno osnaživanje obitelji, povećanje roditeljske kompetencije i smanjenje stresa. Istraživanja pokazuju da intervencije koje uključuju roditelje kao aktivne sudionike dovode do boljih razvojnih ishoda za dijete, ali i do većeg zadovoljstva kod roditelja te bolje suradnje s pružateljima usluga.

U kontekstu potpomognute komunikacije, primjena obiteljski centriranog pristupa posebno je važna jer komunikacija nije izolirani terapijski cilj – ona je temelj svake interakcije i odnosa. Kroz uključivanje roditelja u edukaciju i svakodnevnu primjenu AAC sustava, osigurava se kontinuitet komunikacije izvan terapijske sobe, u prirodnim i smislenim situacijama za dijete. Time se ne samo povećava učinkovitost AAC-a, već se stvara i snažna emocionalna povezanost i međusobno razumijevanje unutar obitelji. Upravo iz tog razloga, Udruga Spektar, koja svoj rad temelji na obitelji-centriranom pristupu, predstavlja primjer dobre prakse i inovativnog pristupa ranoj intervenciji u području komunikacijskih teškoća

Potpomognuta komunikacija

Razvoj komunikacijskih sposobnosti djece s teškoćama u razvoju predstavlja jedno od najvažnijih područja rane intervencije. Kod djece koja imaju značajne jezično-govorne teškoće, osobito one s poremećajem iz spektra autizma (PSA), verbalna komunikacija može biti ograničena ili potpuno odsutna. U takvim slučajevima, potpomognuta i alternativna komunikacija (AAC) nudi mogućnost ostvarivanja funkcionalne interakcije s okolinom. Obiteljski centriran pristup, koji naglašava partnerstvo roditelja i stručnjaka, pokazuje se kao učinkovit model podrške. U ovom radu prikazano je djelovanje Udruge Spektar kroz radionice potpomognute komunikacije za roditelje djece s poremećajem iz spektra autizma. Program radionica temelji se na edukaciji roditelja u korištenju komunikacijskog softvera Grid 3, izradi komunikacijskih mapa, modeliranju komunikacije te implementaciji AAC-a u svakodnevne rutine. Analiza kvalitativnih i kvantitativnih podataka prikupljenih kroz evaluaciju radionica

ukazuje na značajan napredak u komunikacijskim sposobnostima djece te osnaživanje roditelja u ulozi aktivnih sudionika terapijskog procesa. Ova metoda temelji se na istraživanjima koja pokazuju da modeliranje bez pritiska rezultira većom spontanošću i razumijevanjem kod djece (Sennott, Light & McNaughton, 2016).

Potpomognuta i alternativna komunikacija obuhvaća sve načine komuniciranja koji zamjenjuju, dopunjuju ili podržavaju govornu komunikaciju. To uključuje geste, simbole, komunikacijske ploče, kao i visoko tehnološka rješenja poput komunikatora s glasovnim izlazom. Kako ističu Beukelman i Mirenda (2013), „AAC nije zadnje rješenje, nego dio ukupne komunikacijske strategije koju osoba može koristiti tijekom cijelog života“. Djeca s poremećajem iz spektra autizma (PSA) često nemaju razvijen govor ili imaju izražene teškoće u njegovoj upotrebi. Za tu djecu, AAC predstavlja sredstvo izražavanja potreba, želja i emocija. No, učinkovitost AAC sustava uvelike ovisi o njegovoj implementaciji u svakodnevne kontekste, prvenstveno u obiteljskom okruženju. Roditelji su najvažniji partneri u modeliranju i ohrabrivanju komunikacije (Light & McNaughton, 2012). Osim osnovne komunikacijske funkcije, AAC sustavi omogućuju socijalnu uključenost i razvoj identiteta kod djece s teškoćama u razvoju. Prema Cafiero i sur. (2012), redovita i dosljedna upotreba AAC sustava doprinosi razvoju emocionalne sigurnosti i osjećaja pripadnosti kod djece koja su ranije bila komunikacijski izolirana.

Radionica potpomognute komunikacije za roditelje djece s teškoćama u razvoju

Pristup Udruge Spektar nije ograničen na teorijska predavanja, već uključuje interaktivne vježbe, rad na konkretnim situacijama iz svakodnevnog života i stvaranje personaliziranih komunikacijskih mapa. Roditelji razvijaju alate koji odgovaraju potrebama njihove djece – bilo da se radi o osnovnim zahtjevima poput „još“, „ne“, „gotovo“, ili složenijim porukama povezanim uz igru, školu ili slobodno vrijeme. Program obuhvaća ciklus od šest do osam radionica koje se provode u manjim grupama. Teme koje su obuhvaćene radionicama uključuju: Osnove AAC-a i uloga roditelja u modeliranju, Izrada personaliziranih komunikacijskih mapa, Uporaba simboličkog jezika i dodavanje vizualnih elemenata, Integracija komunikatora u svakodnevne aktivnosti (igranje, obroci, odlazak u park). Edukacija se odvija kroz interaktivne metode rada, demonstracije, video-primjere i vježbanje u paru. Terapeut prati napredak roditelja i djeteta kroz strukturirane upitnike, video snimke rada kod kuće i neformalni feedback. Radionice se temelje na principima obitelji centriranog pristupa, što znači da se potrebe roditelja i djeteta definiraju zajednički, a ciljevi prilagođavaju svakom pojedincu. U evaluaciju su uključeni kvalitativni podaci prikupljeni putem anonimnih upitnika, promatranja i strukturiranih intervjua s roditeljima. Sudionici: 15 roditelja djece u dobi od 3 do 7 godina s dijagnozom poremećaja iz spektra autizma. Većina djece bila je neverbalna ili s vrlo ograničenim verbalnim repertoarom.

Evaluacija

Nakon provedenih radionica potpomognute komunikacije unutar Udruge Spektar, provedena je evaluacija roditeljskog iskustva i zadovoljstva putem online obrasca. U evaluaciji je sudjelovalo 15 roditelja djece s poremećajem iz spektra autizma. Analiza odgovora ukazuje na visoku razinu korisnosti i zadovoljstva edukacijom. Većina roditelja prije radionica nije imala iskustva s potpomognutom komunikacijom ili je raspolagala samo osnovnim informacijama. Nakon edukacije, gotovo svi ispitanici su naveli kako su u potpunosti razumjeli svrhu i način primjene AAC-a. Roditelji su primijetili značajne promjene kod djece, uključujući povećanje govora, smanjenje neželjenih ponašanja i porast interesa za komunikaciju. Kao dodatni uvid, roditelji su ostavili komentare u kojima navode: „Napokon znam kako komunicirati sa svojim djetetom“, „Puno mi je pomoglo da prebrodim vlastiti strah od nepoznatog“ i „Super radionica i voditeljica, sve pohvale“. Jedan roditelj je naglasio: „To mi znači sve u životu. Hvala od srca.“ Tijekom provedbe radionica primijetili smo da se roditelji međusobno povezuju i dijele osobna iskustva, što dodatno doprinosi stvaranju podržavajuće zajednice. Jedan otac podijelio je kako mu je prvi put nakon dugo vremena dijete reklo 'tata' putem komunikatora. Radionice su mjesto gdje svjedočimo trenucima kada roditelji prvi put dožive stvarnu dvosmjernu komunikaciju sa svojim djetetom, što u njima budi nadu i osjećaj povezanosti koji nadilazi riječi. Ovi podaci potvrđuju važnost edukacije roditelja, ne samo u pogledu stjecanja vještina, već i u emocionalnom osnaživanju, što je ključno za održivost terapijskih intervencija u svakodnevnom životu obitelji.

Zaključak

Radionice potpomognute komunikacije koje Udruga Spektar provodi u okviru obitelji-centriranog pristupa predstavljaju značajan doprinos u području rane intervencije za djecu s poremećajem iz spektra autizma. Kroz edukaciju roditelja o primjeni komunikacijskog softvera Grid 3 i načelima modeliranja komunikacije, stvara se osnova za funkcionalnu i svakodnevnu upotrebu potpomognute komunikacije unutar obitelji. Rezultati evaluacije ukazuju na visoku učinkovitost ovakvog oblika podrške. Roditelji iskazuju povećano razumijevanje, kompetenciju i emocionalnu sigurnost u komunikaciji s vlastitom djecom, dok djeca pokazuju napredak u izražavanju potreba, smanjenju nepoželjnih ponašanja i većem uključivanju u socijalne interakcije. Ove promjene izravno doprinose boljoj kvaliteti života cijele obitelji. Važno je naglasiti da se učinak AAC intervencije ne očituje isključivo u djetetovoj komunikaciji, već i u emocionalnoj dinamici cijele obitelji. Kao što ističe Kent-Walsh i Light (2003), roditelji koji osjećaju kompetenciju i imaju jasno definiranu ulogu u komunikacijskom razvoju svog djeteta, češće pokazuju ustrajnost u primjeni AAC strategija. Znanstvena literatura potvrđuje da rana implementacija AAC-a, uz aktivno roditeljsko, ima pozitivan utjecaj na jezično-govorni razvoj i emocionalno funkcioniranje djece s neurorazvojnim teškoćama. Aktivno uključivanje roditelja u proces, kao što ga promiče Udruga Spektar, u skladu je s načelima suvremene rehabilitacije i inkluzivne prakse. Zaključno, ovakvi programi pokazuju da poticanje komunikacije kroz

partnerstvo s obitelji nije samo terapijska metoda, već i alat društvene uključenosti i osnaživanja.

Literatura

Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Cafiero, J. M., Jones, R., & Belva, D. (2012). *Meaningful exchanges for students with autism: An introduction to augmentative and alternative communication*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104–124.

<https://doi.org/10.1080/0743461031000112043>

Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication need: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology*, 24(1), 34–44.

<https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717>

Sennott, S. C., Light, J. C., & McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101–115.

<https://doi.org/10.1177/1540796916638822>

Krepitev Družinske Odpornosti z Metakognitivno- Intelektualno-Vedenjskim pristopom (MIBa)

Strengthening Family Resilience through the Metacognitive-Intellectual-Behavioral Approach (MIBa)

Nataša Dolović, prof. reh., PhD student

Angerona- educational and rehabilitation private practice
Croatia

dolovic.nat@gmail.com

Povzetek

Koncept družinske odpornosti se nanaša na sposobnost družine, da premaguje težave, pri čemer poudarja njihove notranje moči pri soočanju z izzivi. Ta perspektiva presega zgolj prilagajanje in preživetje, saj vključuje tudi priložnosti za osebno in odnosno rast, ki izhajajo iz zahtevnih okoliščin. Kompleksnosti motenj avtističnega spektra ni mogoče v celoti zajeti s tradicionalno triado primanjkljajev, kot so težave v socialni komunikaciji, omejeni interesi, stereotipna vedenja in izzivi pri senzorični obdelavi. Vzgoja avtističnega otroka je globoko razvojno potovanje, ki zahteva potrpežljivost, globoko naklonjenost in neomajno predanost spodbujanju otrokovega celostnega potenciala. Vendar pa je prav tako bistveno dati prednost dobremu počutju staršev, saj je zdrav in podprt skrbnik ključen za spodbujanje vzajemnih družinskih interakcij, samostojnosti in občutka življenjskega smisla. Ta študija predstavlja Metakognitivno-Intelektualno-Vedenjski pristop (MIBa), inovativni in celostni okvir, zasnovan za izobraževanje in krepitev družin avtističnih otrok, s ciljem opremiti jih z orodji, ki jim omogočajo, da svoje edinstvene izkušnje premagujejo s samozavestjo in odpornostjo.

Ključne besede:

Družinska odpornost, Motnje Avtističnega Spektra, Metakognitivno-Intelektualno-Vedenjski pristop (MIBa), izobraževanje

Abstract

The concept of family resilience refers to a family's capacity to navigate adversity, emphasizing their inherent strengths in overcoming challenges. This perspective extends beyond mere coping and survival, encompassing opportunities for personal and relational growth that emerge from difficult circumstances. The complexity of Autism Spectrum Conditions cannot be fully captured by the traditional triad of impairments, social communication difficulties, restricted interests, stereotypical behaviors, and sensory processing challenges. Raising an autistic child is a profound developmental journey that demands patience, deep affection, and unwavering commitment to nurturing the child's full potential. However, it is equally essential to prioritize parental well-being, as a healthy and supported caregiver is crucial for fostering reciprocal family interactions, self-sufficiency, and a meaningful sense of purpose. This study introduces the Metacognitive-Intellectual-Behavioral Approach (MIBa), an innovative and comprehensive framework designed to educate and empower families of autistic children, equipping them with the tools needed to navigate their unique experiences with confidence and resilience.

Key words:

Family resilience, Autism Spectrum Conditions, Metacognitive-Intellectual-Behavioral Approach (MIBa), educational

1. INTRODUCTION

From Walsh's perspective the concept of family resilience refers to the "capacity of the family," (Walsh, 2021:256) with a particular emphasis on their inherent strengths in facing adverse situations (Simon et al., 2005). This approach goes beyond mere coping and survival, encompassing the potential for personal and relational growth that arises from challenging circumstances (Walsh, 1996; Bayat, 2007; Galpin et al., 2018; Kapp & Brown, 2011). Maurović et al. (2020) define family resilience as a comprehensive concept that integrates various perspectives and influences. With this in mind, the present paper approaches the complexity and specificity of Autism Spectrum Condition (ASC or autism) from a broader perspective. First of all, the unique nature of ASC cannot be fully understood solely through the traditional triad of difficulties, challenges in social communication, restricted interests, and stereotyped behaviors often accompanied by sensory processing issues (American Psychiatric Association, 2013; Happé & Ronald, 2008; Happé et al., 2006), and second, because autism touches every family member in a particular way, and each individual interprets autism through their own thoughts, beliefs, and lived experiences. All of these individual perceptions come together to shape a form of family resilience that helps navigate their unique path through the challenges and growth that autism may bring. Considering the neurological diversity in intellectual abilities, speech-language skills, and sensory sensitivities (Chapman, 2020), autism should be understood as a dynamic process on a *dialectical continuum*⁴ (Dolović, 2023), with potential for both positive and, unfortunately, negative developmental outcomes (Francis, 2005). Where a child and their family fall on this *continuum* largely depends on the approaches taken, as well as how autism is accepted, experienced, and learned about, factors which ultimately shape the trajectory of the child's development in either a constructive or limiting direction. These developmental trajectories are shaped by multiple factors, with one of the most significant being parents (or caregivers), who face the unique challenges of parenting an autistic child ((Simonoff et al., 2020; Gentles et al., 2023). The Centers for disease control and prevention (CDC)⁵ states on its website that "current treatments for autism spectrum disorder (ASD) seek to reduce symptoms that interfere with daily functioning and quality of life," emphasizing a functional approach focused on improving everyday outcomes.

This paper introduces the Metacognitive-Intellectual-Behavioral Approach (MIBa), an innovative and comprehensive framework designed to educate and empower families of autistic children, equipping them with the tools needed to navigate their unique experiences with confidence and resilience. In line with the CDC's approach to autism, which focuses on

4 This term is used metaphorically to deconstruct the concept of ASC, representing a gradual transition or variation in language features within the spectrum. It highlights the absence of clear boundaries between different levels of autism, as defined by the DSM-5 (APA, 2013), and emphasizes the importance of speech and language skills in determining levels of support.

5 <https://www.cdc.gov/autism/treatment/index.html> Accessed April 5, 2025.

reducing symptoms that interfere with daily functioning and quality of life, MIBa aims to enhance the overall well-being and daily functioning of both the child and the family.

The family system (Walsh, 2021) plays a crucial role in raising a child, with the experience of parenting an autistic child encompassing both challenges and positive aspects (McStay et al., 2015). While it brings higher resource demands and parental stress due to behaviors, social impairments, and the need for empowerment (Schwartzman et al., 2021), it also offers potential for personal growth (Waizbard-Bartov et al., 2019). Raising an autistic child requires patience, love, and dedication, but parental well-being is vital for fostering interactions, autonomy, and purpose within the family. Numerous programs exist to support autistic children's upbringing (Anixt et al., 2024), but parents often face an overload of confusing and sometimes harmful information (Bottema-Beutel et al., 2021). Educational approaches must be scientifically grounded to support both the child's development and the family's well-being.

2. MIBa- A NEW APPROACH TO EDUCATING AUTISTIC CHILDREN

MIBa is a comprehensive and innovative educational methodology that has been under investigation for the past fifteen years. This integrative educational and rehabilitation model focuses on educating autistic children, with a strong emphasis on developing metacognitive skills, fostering intellectual growth, and implementing strategic behavioural interventions (Dolović, 2024a). By integrating principles and strategies from various theoretical frameworks, MIBa offers a holistic and contemporary approach tailored to autistic children and their families. Its primary objective is to intervene as early as possible to reduce the likelihood of a more pronounced clinical presentation of autism across all levels defined by the DSM-V (APA, 2013). While MIBa is not explicitly tied to a single overarching theory, it draws upon multiple theoretical perspectives. Its foundation includes cognitive behavioural theory (Beck, 1978), which underscores the role of thoughts and behaviours in learning and adaptation; social learning theory (Bandura, 1977), which highlights the impact of observational learning and self-regulation on behaviour; family systems theory (Walsh, 2021), which emphasizes collaboration, support, and resilience within family dynamics; positive psychology, which focuses on well-being, strengths, and personal growth within the family unit (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006); and cumulative and hierarchical learning, which emphasizes the progressive development of skills and knowledge over time, where earlier stages serve as a foundation for more complex learning (see Staats, 1971; Hixon, 2004). As an integrative educational and rehabilitation method, MIBa also includes teaching literacy to autistic children with limited or no speech and language skills (Dolović, 2004b). By integrating these perspectives, MIBa creates a structured yet flexible framework designed to support both autistic children and their families in fostering long-term development and resilience.

Table 1.
Metacognitive-Intellectual-Behavioural approach: Key components

CHILD	FAMILY	COGNITIVE-INTELLECTUAL GROWTH AND DEVELOPMENT
Cognitive flexibility (adaptive problem-solving)	Education (autism specific knowledge)	Acquiring skills and knowledge through cumulative and hierarchical learning in individualized approach (behavioural cusp) **
Social metacognition (collaborative interaction strategies)	Core belief restructuring (in-situ cognitive-behavioural techniques)*	Acquiring fundamental behavioural repertoires (communication and language skills, emotional regulation, motivation, and sensory modulation self-management)
Adaptive behaviors (daily adaptive skills)	Parental empowerment (role clarity and stress management)	Promoting independence and autonomy

Source: Adapted from Dolović (2024a).

*In-situ cognitive-behavioral techniques involve applying strategies during the intervention with active parental involvement, enabling parents to use these strategies in everyday situations.

** A behavioral cusp refers to a behavior or skill that, once learned or acquired, opens the door to the development of other behaviors or skills. It is a critical or pivotal skill that has widespread effects on an individual's ability to engage in a variety of situations and environments, promoting overall growth and development (Hixon, 2004).

Table 1 illustrates a comprehensive framework for addressing the cognitive, metacognitive, and behavioural dimensions of autism. The key components focus on the child, family, and cognitive-intellectual development, integrating essential principles that shape an individualized and holistic approach. These principles, depicted within the table, emphasize early intervention, stress management, fostering independence, and promoting lifelong learning.

3. THE FAMILY

In establishing the theoretical framework for strengthening a family resilience within the context of raising an autistic child, it is imperative to account for various components, each wielding substantial influence, characterized by their varying positive or negative amplitudes, collectively shaping the family's resilience. Life is a journey filled with unexpected twists and turns. While we cherish moments of joy and success, challenges are an inevitable part of this voyage. Coping with life challenges is a skill that each of us must cultivate, as it equips us to navigate the stormy seas and emerge stronger and wiser. However, the extent of our strength and wisdom is contingent upon our biopsychosocial facets (Bennett et al., 2018), which

constitute the fundamental elements of individual resilience (Seery, and Quinton, 2016). The results of the systematic review by Pappoudi et al. (2021) indicate that parental perceptions of autism are most often influenced by a lack of knowledge about the condition itself. This aligns with the findings of Henell et al. (2016), where 98% of parents expressed a strong need for parent's education about autism.

MIBa is an educational model in which parental education is placed at the forefront. Parents are actively involved in all aspects of their child's upbringing and education, while also working on their own personal growth. The model encourages parents to become aware of factors that may negatively affect their child's development. This approach requires a high level of parental engagement, as it calls for the use of metacognitive skills to seek more appropriate responses, reflect on personal reactions, and adjust them in accordance with their understanding of the child's individual needs. The model takes into account both the child's individuality and the heterogeneous and complex nature of the autism diagnosis.

One of the key components of this model is the transformation of parents' core beliefs, which may otherwise hinder the educational process. An example shown in Figure 1 illustrates this through parent education aimed at strengthening both the child and the parent in developing balanced emotional regulation skills. MIBa considers emotional regulation to be a fundamental basis for healthy development. Difficulties in this area, such as behavioural outbursts, sudden mood changes, and increased frustration caused by new learning or failure, are often perceived as primary challenges by both parents and professionals working with children on the autism spectrum (Cai et al., 2018; Hastings et al., 2022).

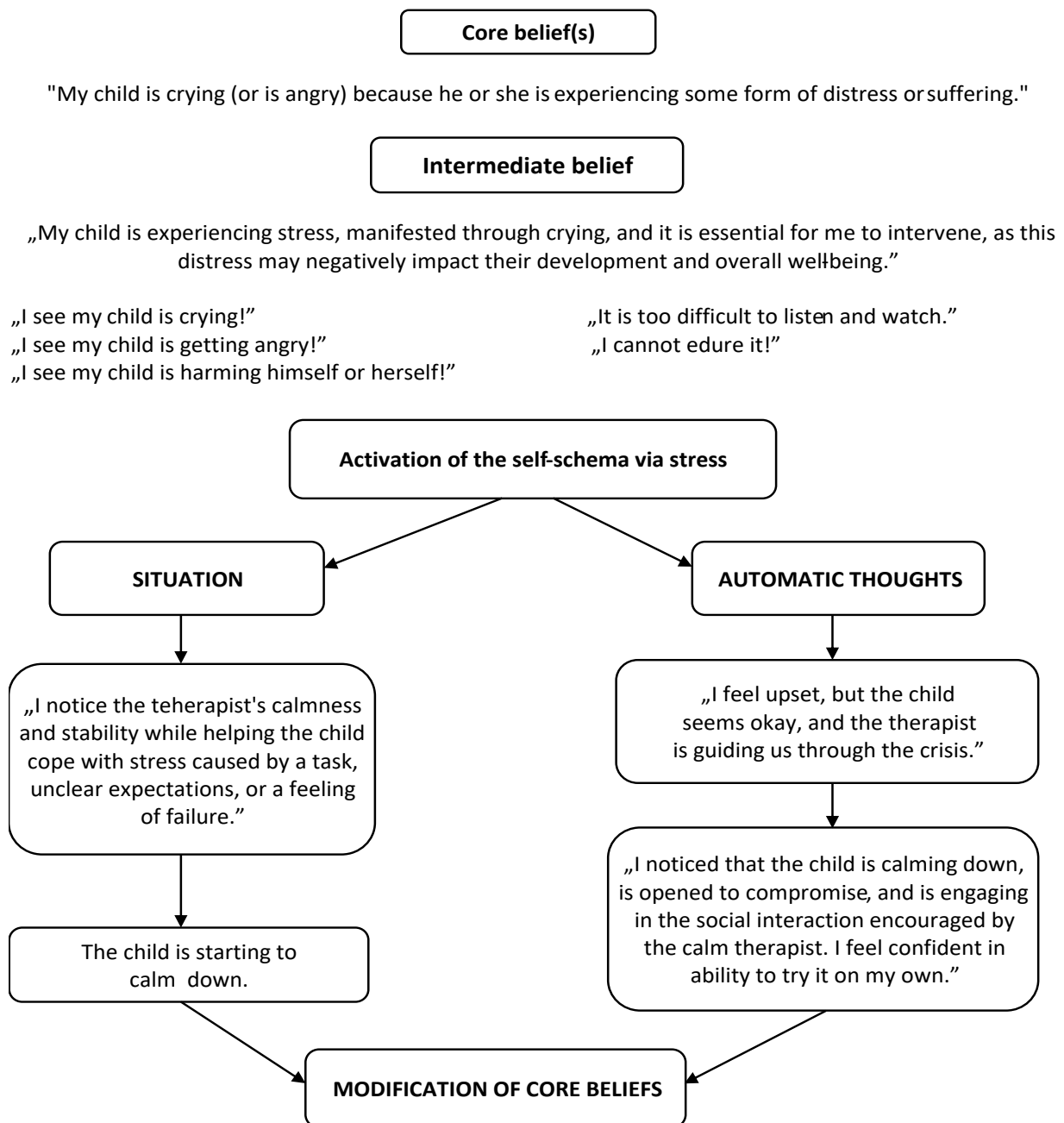
Parents of autistic children hold diverse core beliefs that shape their understanding, emotions, and actions. Research has shown that when parents better understand their child's inner states, such as emotions, thoughts, and needs, they can provide stronger emotional support and more responsive care (Frolli et al., 2021). This, in turn, fosters emotional stability, which serves as a crucial foundation for the development of social and academic skills. Stress, depression, and anxiety among parents are linked to various factors, including diagnostic challenges, behavioral difficulties, and financial strain (Čolić et al. 2022). The MIBa model addresses these factors by helping parents reframe their core beliefs and adopt adaptive coping strategies (Dozois and Beck, 2008). The metacognitive model of modifying core beliefs involves self-awareness, reflection, and cognitive strategies to reshape beliefs, enabling parents to foster resilience (Dozois and Beck, 2008).

Parent education, alongside the modification of core beliefs, plays a crucial role in strengthening the parental role in raising an autistic child. Education equips parents with knowledge of autism, challenges, and effective strategies, empowering them to make informed decisions and provide optimal support. Modifying core beliefs about autism and parenting responsibilities helps parents build resilience and adopt adaptive coping strategies, reducing stress and enhancing their ability to support their child's development. This combination of education and cognitive restructuring allows parents to navigate the

complexities of autism more effectively, leading to better outcomes for both the child and the family. The need to modify core beliefs is, in essence, the necessity for a different approach to parenting, one that redefines perceptions of autism shaped by stigma and a lack of knowledge (Turnock et al., 2022) as these can contribute to suboptimal developmental outcomes for the child.

Figure 1 represents how MIBa influences core beliefs and helps caregivers recognize and challenge automatic, distress-driven responses to their child's behavior, promoting emotional regulation and a better understanding. Through this model, both the caregiver and the child can benefit from increased awareness of emotions, reflection on core beliefs, and more balanced, adaptive strategies for managing distressing situations in the future. Figure 1 also emphasizes bidirectional growth (child autonomy and parental well-being), which reflects a progressive, systemic perspective.

Figure 1. The metacognitive model of modification of core beliefs in MIBa as a component within the family approach



Source: Adapted from Dozois & Beck (2008:125).

According to Dozois and Beck (2008), we can provide an explanation and reflection in the process of MIBa modification of core beliefs. The caregiver's **core beliefs** may include underlying thoughts such as, "I must fix my child's distress immediately," or "I am responsible for my child's emotional state." These beliefs can create pressure and anxiety, particularly when faced with the child's emotional turmoil. However, as the therapist demonstrates

calmness and stability, the caregiver's **intermediate beliefs**⁶ might shift, recognizing that it's okay to allow the child to experience distress and that calm guidance from a trusted professional can help. The **activation of the self-schema**⁷ via stress occurs when the caregiver's internal beliefs about their ability to manage the child's emotions are triggered. The automatic thought, *"I feel upset, but the child appears fine; the therapist is assisting them through the crisis,"* reflects the caregiver's initial emotional response, feeling overwhelmed but observing that the therapist's calm intervention is helping. As the situation unfolds, the caregiver notices the child's improvement, evidenced by the child calming down, accepting compromise, and engaging with the therapist, leading to the automatic thought: *"I see that the child has calmed down, accepts compromise, and engages in the social interaction offered by the calm therapist. I think I can do this."* This shift in perception reflects a **modification of core beliefs**, as the caregiver moves from a belief in the need for immediate intervention to recognizing that calm support, alongside their own capacity to stay composed, can be enough to guide the child through distress. This process of reflection and adaptive thinking helps the caregiver develop more effective, less distress-driven responses in future situations.

4. CONCLUSION

When a child receives an autism diagnosis, parents often face prejudice, stigma, and their own fears, most of which stem from a lack of information. This initial misunderstanding can delay critical steps, even though early intervention is one of the most important factors for a positive developmental outcome. Autism is a highly diverse spectrum and dialect continuum, ranging from children with significant communication and intellectual challenges to those with extraordinary abilities and knowledge. Within this complexity, the MIBa model offers an innovative and resilience-focused approach by placing parents at the centre of the intervention. It empowers them with knowledge and skills that not only support the child but also contribute to strengthening family resilience, helping families adapt, grow, and thrive despite challenges. MIBa is not just an intervention framework, it is a pathway to recognizing potential, both in the child and the parent, building a bridge between acceptance, understanding, and meaningful, long-term support in everyday life. Future research on the effectiveness of this approach is crucial.

6 **Intermediate beliefs** refer to the underlying assumptions, rules, or attitudes that individuals hold about themselves, others, and the world. These beliefs are more specific than core beliefs and serve as a bridge between core beliefs and day-to-day thoughts or behaviors. Intermediate beliefs often shape how individuals interpret situations and guide their reactions (Dozois & Beck, 2008).

7 **Activation of the self-schema** refers to the process of triggering an individual's beliefs and experiences about themselves, which influence how they interpret and respond to situations. These schemas shape thoughts, feelings, and behaviors based on how the person perceives their traits, abilities, and roles ((Dozois & Beck, 2008).

5. LITERATURE

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anixt, J. S., Ehrhardt, J., & Duncan, A. (2024). Evidence-based interventions in autism. *Pediatric Clinics*, 71(2), 199-221. doi: 10.1016/j.pcl.2024.01.001.

Bayat, M., 2007. Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of intellectual disability Research*, 51(9), pp.702-714. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.

Bennett, J. M., Rohleder, N. & Sturmberg, J. (2018) Biopsychosocial approach to understanding resilience: Stress habituation and where to intervene, *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24, pp1339-1346. <http://dx.doi.org/10.1111/cea.13153>

Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Sandbank, M., & Woynaroski, T. G. (2021). Adverse event reporting in intervention research for young autistic children. *Autism*, 25(2), 322-335. DOI: [10.1177/1362361320965331](https://doi.org/10.1177/1362361320965331)

Cai, R. Y., Richdale, A. L., Uljarević, M., Dissanayake, C., & Samson, A. C. (2018). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Where we are and where we need to go. *Autism Research*, 11(7), 962-978. <https://doi.org/10.1002/aur.1968>

Crane, L., Chester, J. W., Goddard, L., Henry, L. A., & Hill, E. (2016). Experiences of autism diagnosis: A survey of over 1000 parents in the United Kingdom. *Autism*, 20(2), 153-162.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology*. Oxford University Press. `

Čolić, M., Dababnah, S., Garbarino, N., & Betz, G. (2022). Parental experiences raising children with autism spectrum disorder in Eastern Europe: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(1), 1-13. DOI 10.1080/20473869.2019.1688931

Dolović, N. (2023). Model of deconstruction of the concept of autism spectrum conditions. In *Book of Abstracts of 10th International Conference: Research in Education and Rehabilitation Sciences ERFCON 2023* (pp. 100-101). Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.

Dolović, N. (2024a). Metacognitive Intellectual and Behavioural Approach (MIBa): A Novel Approach to Addressing the Complexities of Autism Spectrum Conditions. Abstracts of the 36th Annual Meeting of the EACD, Bruges, Belgium. <https://eacd2024.org/scientific-programme/>

Dolović, N. (2024b). Literacy instruction for non-verbal autistic children: The MIB approach. *U B. T. Ferguson, N. T. Hoàng, C. Lindstrom, V. Abbinante, M. P. Cramer, B. Plummer, ... & M. Napier (Ur.), International Association of Special Education 18th Biennial Conference Proceedings* (pp. 270-276). University of West Bohemia.

Dozois, D.J. & Beck, A.T. (2008). Cognitive schemas, beliefs and assumptions. *Risk factors in depression*, pp.119-143. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-045078-0.00006-X>

Frolli, A., Bosco, A., Di Carmine, F., Cavallaro, A., Lombardi, A., Sergi, L., Corrivetti, G. & Ricci, M. C. (2021). Parent training and therapy in children with autism. *Pediatric Reports*, 13(2), 216-226. <https://doi.org/10.3390/pediatric13020030>

Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L. & Pellicano, E. (2018). 'The dots just don't join up': Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism*, 22(5), pp.571-584. <https://doi.org/10.1177/1362361316687989>

Gentles, S.J., Ng-Cordell, E.C., Hunsche, M.C., McVey, A.J., Bednar, E.D., Chen, Y.J., Duku, E., Kerns, C.M., Banfield, L., Szatmari, P., & Georgiades, S. (2023). Trajectory research in children with an autism diagnosis: A scoping review. *Autism*, p.13623613231170280. <https://doi.org/10.1177/13623613231170280>

Happé, F. & Ronald, A. (2008). The 'fractionable autism triad': a review of evidence from behavioural, genetic, cognitive and neural research. *Neuropsychology review*, 18, pp.287-304. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9076-8>

Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature neuroscience*, 9(10), 1218-1220. doi: 10.1038/nn1770

Hastings, S. E., Hastings, R. P., Swales, M. A., & Hughes, J. C. (2022). Emotional and behavioural problems of children with autism spectrum disorder attending mainstream schools. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 633-640. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1869414>

Hixson, M.D. (2004). Behavioral cusps, basic behavioral repertoires, and cumulative-hierarchical learning. *The Psychological Record*, 54, pp.387-403. <https://doi.org/10.1007/BF03395481>

Kapp, L. & Brown, O. (2011). Resilience in families adapting to autism spectrum disorder. *Journal of Psychology in Africa*, 21(3), pp.459-463. <https://doi.org/10.1080/14330237.2011.10820482>

Maurović, I., Liebenberg, L. & Ferić, M. (2020). A review of family resilience: Understanding the concept and operationalization challenges to inform research and practice. *Child Care in Practice*, 26(4), pp.337-357. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1792838>

- McStay, R., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2015). Raising a child with autism: A developmental perspective on family adaptation. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 65-83. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0037-z>
- Papoudi, D., Jørgensen, C. R., Guldberg, K., & Meadan, H. (2021). Perceptions, experiences, and needs of parents of culturally and linguistically diverse children with autism: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00210-1>
- Schwartzman, J. M., Hardan, A. Y., & Gengoux, G. W. (2021). Parenting stress in autism spectrum disorder may account for discrepancies in parent and clinician ratings of child functioning. *Autism*, 25(6), 1601-1614. DOI: 10.1177/1362361321998560
- Seery, M.D. & Quinton, W.J., 2016. Understanding resilience: From negative life events to everyday stressors. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 54, pp. 181-245). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2016.02.002>
- Simon, J.B., Murphy, J.J. and Smith, S.M., 2005. Understanding and fostering family resilience. *The family journal*, 13(4), pp.427-436. <https://doi.org/10.1177/1066480705278724>
- Simonoff, E., Kent, R., Stringer, D., Lord, C., Briskman, J., Lukito, S., Pickles, A, Charman, T., & Baird, G. (2020). Trajectories in symptoms of autism and cognitive ability in autism from childhood to adult life: Findings from a longitudinal epidemiological cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(12), 1342-1352. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.020>
- Staats, A.W., 1971. *Child Learning Intelligence and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc., New York.
- Turnock, A., Langley, K., & Jones, C. R. (2022). Understanding stigma in autism: A narrative review and theoretical model. *Autism in Adulthood*, 4(1), 76-91. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0005>
- Waizbard-Bartov, E., Yehonatan-Schori, M., & Golan, O., 2019. Personal growth experiences of parents to children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 1330-1341. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3784-6>
- Walsh, F., 2021. Family resilience: A dynamic systemic framework. In *Multisystemic resilience* (pp. 255-270). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0015>
- Walsh, F., 1996. The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, 35(3), pp.261-281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>



Living in a local community - a right or a privilege

Nermin Cocalić

Bosnia and Herzegovina

Abstract

Living in a local community is often taken for granted, yet for many individuals—especially those with disabilities or from marginalized groups—it remains an elusive reality. This paper examines whether community life represents a universal human right or a privilege afforded only to some. Drawing on international legal frameworks such as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, as well as national policies and lived experiences, the paper explores barriers to inclusion and participation. It presents practical insights from inclusive housing initiatives and community support models that aim to bridge the gap between policy and practice. By critically reflecting on systemic inequalities and offering concrete examples of good practice, this paper argues for a reframing of community living from a privilege into an enforceable right for all. The discussion contributes to the broader field of education, social work, and policy development in working with persons with special needs.

Keywords:

community inclusion, deinstitutionalization, disability rights, social participation, equality

Zaposlitvena rehabilitacija in zaposlovanje oseb z motnjo v duševnem razvoju

mag. Petra Štampar, univ. dipl. psihologinja

Centerkontura d.o.o.

Slovenija

info@uosismz.hr

Povzetek

Storitve zaposlitvene rehabilitacije opredeljuje Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov - ZZRZI (UL RS št. 16/07, 87/11 in 96/12 - ZPIZ-2).

Zaposlitvena rehabilitacija je individualno načrtovana pravica invalida (t.j. oseba s statusom invalidnosti) do posameznih storitev zaposlitvene rehabilitacije v obsegu, na način in v trajanju, opredeljenem v rehabilitacijskem načrtu (13. člen ZZRZI). Izvajanje temelji na prostovoljni in aktivni udeležbi invalida, multidisciplinarnem timskem pristopu, aktivnem sodelovanju in opolnomočenju invalidov.

Do storitev zaposlitvene rehabilitacije so upravičeni: brezposelne osebe, ki jih napoti Zavod RS za zaposlovanje v skladu z ZZRZI; osebe, ki jih napoti ZPIZ v skladu z Zakonom o pokojninskem in invalidskem zavarovanju; osebe, ki jih napotijo upravne enote pristojne za vojne invalide v skladu z Zakonom o vojnih invalidih in osebe, ki jih napotijo delodajalci.

Po ZZRZI je invalid oseba, pri kateri so z odločbo pristojnega organa ugotovljene trajne posledice telesne ali duševne okvare ali bolezni in ima zato bistveno manjše možnosti, da se zaposli ali ohrani zaposlitev ali v zaposlitvi napreduje. Definicija upošteva bio-psiho-socialni model. Med invalidi obstaja širok spekter invalidnosti, ki sega od fizičnih do psihičnih in kombiniranih zdravstvenih težav in oviranosti. Enotne definicije invalidnosti ni. Skupno jim je izpostavljanje omejitev za sodelovanje v družbi, kar povzročajo zdravstvene težave, okvare ali pomanjkljivosti.

Za osebe z motnjami v duševnem razvoju je značilno splošno nižje intelektualno funkcioniranje, ki nastopi pred 18. letom starosti, kar se odraža na različnih področjih njihovega učenja in prilagajanja: na področju komunikacije, samostojnosti, socialnih spretnosti, skrbi za varnost in zdravje, pri razvijanju akademskih veščin, prostočasnih dejavnosti ter zmožnosti za delo in širše vključevanje v okolje. V storitve zaposlitvene rehabilitacije so vključene predvsem osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, ki kljub

zmanjšanim sposobnostim za učenje v prilagojenih programih dosežejo temeljna šolska znanja in se ob ustreznem šolanju lahko usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.

Prvi pogoj za njihovo enakovredno vključevanje v družbo je prepoznavanje tako njihovih potreb kot tudi sposobnosti, in še posebej njihovih potencialov in vrednosti. Tako v procesu rehabilitacije ne prepoznavamo le tistega, kar potrebujejo za enakovredno vključevanje v življenje in delo, temveč je poudarek predvsem na tem, kaj s svojim delovanjem lahko ponudijo sebi in širšemu družbenemu okolju in kako jih lahko podpremo pri razvoju svojih potencialov in jih opolnomočimo.

V sodelovanju s strokovnim timom ZR delodajalci v naši mreži zagotovijo razumne prilagoditve za delavce invalide tako, da se jim omogoči vključitev v usposabljanje, učinkovite in praktične ukrepe za prilagoditev delovnega mesta, kakor je prilagoditev prostorov in opreme, delovnega časa, razdelitev nalog ali zagotavljanje usposabljanja ter dostop, sodelovanje in napredovanje pri zaposlitvi. Ker so prilagoditve specifične in individualno načrtovane za vsakega posameznika/uporabnika storitev ZR, bom predstavila nekaj primerov dobre prakse uporabnikov z motnjo v duševnem razvoju.

Keywords:

storitve zaposlitvene rehabilitacije, status invalidnosti, oblikovanje in prilagoditev delovnega mesta – individualni rehabilitacijski načrt, sodelovanje z delodajalci, primeri dobre prakse z uporabniki z motnjo



PARALLEL – Prijateljsko takmičenje Specijalne olimpijade kao inkluzivni projekat SV MEDICUS

PARALLEL – Friendly Competition of the Special Olympics as an Inclusive Project of SV MEDICUS

Ajla Tabaković, studentica Medicinskog fakultet (Odsjek zdravstvenih studija, studij sestrinstva)

Bosnia and Herzegovina

Uvod

Studentsko vijeće Medicinskog fakulteta Univerziteta u Tuzli –MEDICUS kontinuirano realizuje edukativne, humanitarne i društveno-odgovorne projekte koji promovišu volontarizam i aktivno uključivanje zajednice. Poseban naglasak stavljen je na inicijative koje povezuju medicinsku struku sa društvom i omogućavaju razvoj liderstva, empatije i društvene odgovornosti kod mladih.

Cilj

Predstaviti značaj Prijateljskog takmičenja Specijalne olimpijade „PARALLEL“ kao inkluzivnog projekta koji povezuje osobe sa poteškoćama u razvoju i osobe bez poteškoća u razvoju.

Metode

Projekat „PARALLEL“, pokrenut 2016. godine, realizuje se kroz zajedničko učešće članova Specijalne olimpijade BiH i studenata, uz sportske i društvene aktivnosti. Fokus je na izgradnji međusobnog razumijevanja, razvijanju timskog duha i promociji jednakih mogućnosti.

Rezultati

Projekat je doprinio rušenju stereotipa, jačanju inkluzivnih vrijednosti i razvoju partnerskog odnosa između studenata i učesnika Specijalne olimpijade. Tokom godina prerastao je u prepoznatljiv simbol solidarnosti i društvene integracije u lokalnoj zajednici.

Zaključak

„PARALLEL“ potvrđuje važnost angažmana mladih u kreiranju inkluzivnog društva i predstavlja primjer dobre prakse u promociji jednakosti i uloge studenata u društveno-odgovornim inicijativama.

Inclusive Farm – Green Classroom

The example of inclusion and good practice

Snježana Tomašević - prof. croatologije i sociologije

Association of Persons with Disabilities of Sisak-Moslavina County
Croatia

Abstract

Children and youth with developmental difficulties and/or disabilities attending special classes in Sisak, Petrinja, and Novska, who cannot complete secondary or vocational education, exit the education system at age 21. For them, the future often does not exist. They are not employable and are not registered with the Employment Bureau. According to the Croatian Institute of Public Health, there are nearly 700 persons with disabilities aged 20-30 in Sisak-Moslavina County.

To prevent their social exclusion, associations in the social care system offer occasional playrooms, creative workshops, shortened day care, or inclusion in daily activities, often limited to marginalized groups of people with disabilities.

Inclusion without broader societal participation is not real inclusion. Preparation for independent living is essential and can result in autonomy, employability, and a future beyond the support of families, as institutional care is often inadequate.

Our Inclusive Farm is different. Users spend time in nature, outdoors, engaged in useful gardening and household activities, from seed preparation, planting, cultivation, to harvesting and meal preparation. These activities also provide families with a four-hour respite, including transportation, while enabling users to continue informal education and develop life skills for more independent living.

Keywords:

inclusion, young people with disabilities, independent living

Introduction

The eternal question on the minds of parents of children with developmental difficulties and disabilities is: "What will happen to our children when we're no longer here?"

Our Association strives to partially answer this question for its members and their families through the *Inclusive Farm* project.

Young people with disabilities and social system support

In Croatia, this vulnerable group receives some systemic support until the age of 21, particularly in cases of more significant difficulties that require education in special departments. In these departments, primary education for students with mild intellectual disabilities and other related conditions is provided from grades 1 to 8 based on a special curriculum with individualized approaches. The goal is to discover and develop the full potential of the students so they can acquire basic literacy and numeracy skills essential for daily life, build self-awareness, understand the world around them, develop work habits and skills, and be directed towards appropriate secondary education in line with inclusive standards.

For students with moderate to severe intellectual disabilities and developmental challenges, primary education is provided between the ages of 7 and 21, based on a special program aimed at acquiring competencies for daily living and work. These students are supported by professional staff—mostly special education teachers, teachers trained to work with students with disabilities, and kinesiologists—alongside teaching assistants.

Young people with moderate to severe developmental and intellectual disabilities, once they leave the education system at age 21, and if they are not competitive in the labor market, often become socially excluded, especially in smaller urban or rural areas where there are no rehabilitation centers or programs for half-day or full-day stays.

Inclusive farm project

The Association of People with Disabilities of Sisak-Moslavina County has long considered the most ideal and useful model of care for this group. The opportunity to realize what is now the *Inclusive Farm*⁸ in the village of Hrastovica near Petrinja came through cooperation with the City of Petrinja, which mediated the allocation of land and issued a call for project applications within the *European Social Fund Operational Programme – Efficient Human Resources 2014–2020*, under the initiative for integrated physical, economic, and social regeneration of small towns in war-affected areas. This included cities like Knin, Beli Manastir and Darda, Benkovac, Petrinja, and Vukovar (Croatia).

From the very beginning, we proudly say that the Inclusive Farm in Hrastovica is a community project. Embraced by all, it attracted numerous donors even during its conceptual

⁸ <https://uosismz.hr/vijesti-blog/438-prica-broj-19-inkluzivna-farma>

phase due to its innovative nature. Besides funding the basic infrastructure for launching activities in Hrastovica, the project enabled a study trip to the Netherlands. The purpose of this trip was knowledge exchange and gaining insights that would later be applied in building and shaping the Inclusive Farm.

Our Inclusive Farm is the first of its kind in Croatia, while the Netherlands boasts 898 similar "care farms" (Zorgboerderijen⁹), making it one of the most successful countries in Europe in this field. We visited three such farms (Dag-en Zorgboerderij Jeltehof, Tuorrebout Zorgboerderij, and Zorgboerderij Op 'e Romte) and the knowledge gained continues to inform our work with young people with disabilities in Hrastovica.

The Inclusive Farm in Hrastovica is not just an agricultural estate; it is a community that uses the power of nature and plant work to improve the intellectual and physical health of its users through *horticultural therapy*. Horticultural therapy involves active participation in gardening and related activities as a therapeutic tool. It is recognized as an effective way to improve mental and physical wellbeing, particularly for people with developmental challenges, disabilities, older adults, and individuals with mental health conditions.

Throughout the project, users of the Inclusive Farm participate in a variety of activities—from planting and transplanting, to caring for crops and harvesting. These activities are not only physically beneficial but also instill a sense of purpose and achievement. Participants are involved in all stages of plant cultivation: soil preparation, sowing, watering, weeding, and harvesting. Being part of the entire process allowed them to see the tangible results of their efforts, which proved highly motivating. Working with plants reduced stress, especially during the post-earthquake period and the COVID-19 pandemic when the project began. Spending time outdoors contributed to a general sense of peace and satisfaction. Activities like planting, digging, and watering required physical effort, but the shared experience made it easier.

Skills developed through the farm's "green classroom" include visual-motor integration (linking visual cues with hand movements for gardening tasks like sowing small seeds, pricking out seedlings, and transplanting young plants). Non-formal education, paired with hands-on experience, teaches skills that help individuals live more independently. These include identifying and handling simple tools and machines; understanding horticultural techniques like sowing, transplanting, watering, fertilizing, weeding, digging, pest control, pruning, and harvesting; recognizing various types of vegetables, fruits, and ornamental plants; understanding the influence of climate on plant growth; and learning about the nutritional value and storage of produce.

In addition to informal education, time spent on the farm supports both personal and social development: recognizing and accepting diversity, building relationships with others,

⁹ <https://www.zorgboeren.nl/zorgboerderijen>

understanding the purpose and need for farm activities, socialization, and developing a sense of belonging and usefulness.

In the first year of the project, users proudly planted, grew, and consumed over 45 types of vegetables. Each day, they learned how a small seed becomes food. This was not just educational—it was deeply fulfilling. In the following year, they grew over 75 varieties, many of them rare or forgotten. It became a journey through time, reviving traditional knowledge and techniques. Participants who initially avoided getting their hands dirty now carry out tasks almost entirely independently and with joy.

Collaboration and shared work on the farm encourage social interaction, build relationships, and strengthen self-esteem and confidence. Through their time on the farm, users gain knowledge about agriculture, sustainability, and ecology.

As of the writing of this article, around 20 young people with disabilities visit the farm once or twice a week for three-hour sessions we call “respite from care.” For most, we also organize transport from Petrinja, located 5 km away. These young people, aged 22 to 34, come from Sisak, Petrinja, Mošćenica, Novo Selo Palanječko, Donji Kukuruzari, and Hrastovica, and mostly have intellectual disabilities (e.g., Down syndrome, autism spectrum disorders, cerebral palsy, motor coordination issues, psychological and emotional difficulties, self-harm behaviors). Although the content is tailored primarily to intellectual disabilities, the farm is accessible to individuals with physical disabilities through raised beds and accessible infrastructure.

During visits, we combine gardening, domestic skills, processing, and preservation workshops. The young farmers go through the full cycle: seed saving, sowing, transplanting, caring for crops, and finally, processing and preparing healthy food. All produce is organically grown, without artificial fertilizers or pesticides. Naturally, the farm is not all work—we also offer sports and recreational activities, music workshops, creative crafts, and support groups for both users and parents.

We envision the Inclusive Farm in Hrastovica as a future home for independent living for people with disabilities—when their families can no longer care for them. Until then, we aim to make the farm as sustainable as possible, reducing reliance on donations and project funding by working toward systemic funding through the licensing of the half-day care service with the relevant Ministry—and eventually a full-day center, and later, a center for independent living.

To support sustainability, the farm will allow young people with disabilities to grow their own food for personal and commercial needs, and to produce decorative and practical items, herbal remedies, teas, soaps, candles, and natural creams.

Given that the Petrinja area is largely rural, it also has potential for rural tourism. Many tourists now seek rural escapes from urban stress. The Inclusive Farm is located in the village of Hrastovica, just a few kilometers south of Petrinja. It lies on hills surrounding the Petrinjčica river beneath Hrastovica hills, home to the ruins of an old fortress—the former seat of the

Banija Military Captaincy. Hrastovica is known for its winemaking tradition and local customs maintained by the cultural societies. Near the farm is the popular Hrastovica Spring, a drinkable water source beloved in the area, along with hiking trails and the rich potential of Hrastovica Hills.

We hope to participate in tourism development grants that will allow the farm to offer not only accommodation but also meals and refreshments prepared by residents with disabilities. This blend of inclusion, tradition, and tourism represents a sustainable tourism opportunity for the Inclusive Farm.

Conclusion

The Inclusive Farm in Hrastovica is a shining example of how nature and agriculture can serve as powerful tools for therapy and social integration.

Through horticultural therapy, users improve their physical and mental health while contributing to sustainability and community development. This farm stands as a testament to how innovative approaches can bring positive change to both individuals and society.

This is not just a story about plants and vegetables—it's a story of community, learning, and mutual support. Each plant grown represents a step toward self-sufficiency and a deeper connection with nature. Each participant has brought a part of themselves to this green oasis, reminding us of the wealth we've inherited and our responsibility to protect it for future generations.



Praksa socialnega vključevanja v športu: Bogastvo sodelovanja

The practice of social inclusion in sport: The richness of participation

Viktorija Pečnikar-Oblak

Viktorija Pečnikar-Oblak, Inštitut RS za socialno varstvo
Slovenija

Ključne besede:

inkluzija, ne-izključevanje, socialno vključevanje v športu, človekove pravice, socialne mreže v športu, raznolike zmožnosti, šport za vse, pomen lokalne skupnosti, EU projekti, InYA (Invisible Young Athletes), več-deležniški pristop, dezinstitutionalizacija

Uvod

Socialno vključevanje v športu je eden izmed ključnih elementov sodobne, pravičnejše družbe. Temelji na človekovih pravicah in prizadevanjih za enakovredno obravnavo ljudi raznolikih zmožnosti. Kot poudarjajo mednarodni dokumenti, med njimi Konvencija o pravicah invalidov (Združeni narodi, 2006), Evropska strategija o pravicah ljudi z oviranostjo (Evropska komisija, 2021) ter nacionalni programi za šport, pa tudi strateški dokumenti za socialno varstvo in duševno zdravje (RS, 2018; 2023; 2025), ima šport pomembno vlogo pri ustvarjanju vključujoče skupnosti. Vključevanje v šport pomeni predvsem možnost izbire različnih programov, dostopnost objektov za vse ljudi, aktivno udeležbo, gradnjo lokalne pripadnosti in enake možnosti vključevanje v različne skupinske aktivnosti. V članku, ki smo ga poimenovali *Približevanje pojma socialnega vključevanja v športu za ljudi z oviranostjo* (Pečnikar-Oblak idr., 2023) smo definicijo socialnega vključevanja opisali sledeče:

Socialno vključevanje ranljivih skupin v šport predstavlja osrednji pristop, ki zagotavlja možnost aktivnega sodelovanja v športnih dejavnostih vsem posameznikom, ne glede na njihove psihofizične zmožnosti ali socialne okoliščine. To sodelovanje poteka znotraj športnih klubov oziroma večinskih športnih organizacij. S prilagajanjem dejavnosti potrebam članov, vaditelji ter trenerji vzpodbujajo športno udejstvovanje športnikov raznolikih zmožnosti v t. i. mešanih skupinah, kar omogoča enake možnosti za vse udeležence, vključno s prostovoljci. Tak pristop prinaša obilico izkušenj, razvoj spretnosti in močnejši občutek pripadnosti. Tako teoretična kot praktična podpora temu pristopu izpostavlja njegov pozitiven vpliv na vse vpletene. Vendar pa je treba opozoriti, da lahko izključevalne norme, predsodki in neprimerna politika predstavljajo ovire za popolno vključenost.

Inkluzija oz. socialno vključevanje v športu ali še bolje, ne-izključevanje v športu me spremlja že več kot desetletje. Tematiki se posvečam kot vaditeljica inkluzivnega juda, kjer v praksi razvijam metode dela v mešanih skupinah judoistov raznolikih zmožnosti, starosti in spolov. Strokovno in raziskovalno pot sem nadgradila z doktorskim študijem, kjer sem na presečišču kineziologije in socialnega dela preučevala socialne mreže članov inkluzivnega judo kluba in pomen pripadnosti športni skupnosti. Danes sem zaposlena na Inštitutu RS za socialno varstvo (IRSSV), kjer delujem predvsem na področju dezinstitutionalizacije in se osredotočam na razvoj vključujočih skupnosti. Moje delo je ves čas vpeto v vprašanja dostopnosti, enakih možnosti in pomena lokalnega povezovanja, kjer šport poleg kulture ostaja eden ključnih prostorov socialnega vključevanja.

Kaj pravijo raziskave

Vključevanje v šport lahko razumemo kot kontinuum različnih praks – od segregacije medicinskega modela, prek integracije socialnega modela, do inkluzije v okviru modela človekovih pravic (Pečnikar-Oblak, 2024). Pogled na obravnavo človeka se namreč skozi zgodovino spreminja. Sprva je pristop strokovnjakov temeljil na zdravstvenih vidikih in diagnozah. Zato imamo danes v para športu še vedno discipline skladno z medicinskimi

diagnozami, kar človeku z oviranostjo, ki nima "prave diagnoze" onemogoča sodelovanje v vrhunskem športu. Z razvojem socialnega dela, se je uveljavil socialni model, v katerem se bolj osredotočamo na dejavnike kot so medsebojni odnosi, zaznave in občutki. Model človekovih pravic, ki se je uveljavil nedavno, pa temelji predvsem na pravnih izhodiščih. Kiuppis (2018) opozarja, da pojem inkluzije v športu ni enoznačen in da obstajajo različni modeli vključevanja, od popolne integracije v večinsko okolje do paralelnih programov in ločenih skupin. Pomembno pa je, da vsaka oblika podpira človekovo dostojanstvo in možnost izbire, kar pomeni, da "ena rešitev ne ustreza vsem".

Ko govorimo o inkluziji oz. vključevanju ne moremo mimo dejstva, da smo morali nekoga najprej izključiti, da ga sedaj vključujemo. Zato raje govorimo o t. i. primarnem ne-izključevanju kot ključni vrednoti sodobne športne prakse.

Poglobljeno razumevanje socialnega vključevanja ljudi raznolikih zmožnosti omogoča tudi t. i. ekološki model, kot ga predstavljajo Simplican in sodelavci (2015). Model vključuje dve ključni dimenziji inkluzije: (1) socialne mreže in (2) udeležbo v skupnosti. Socialna mreža obsega število in kakovost odnosov, medtem ko udeležba označuje aktivno sodelovanje posameznika v družbenem življenju – ne zgolj fizično prisotnost, temveč tudi vpliv in vlogo v skupnosti. Ta okvir je izjemno uporaben tudi za razumevanje športnega vključevanja, saj omogoča povezovanje posameznikovih izkušenj z dejavniki iz okolja, kot so odprtost športnega kluba, odnos vaditeljev, podporni sistem in prisotnost vključujočih norm. V tem smislu se Simplicanov model (2015) vsebinsko dopolnjuje z ugotovitvami iz doktorske raziskave (Pečnikar-Oblak, 2024), v kateri smo analizirali strukturo in kvaliteto socialnih vezi med člani inkluzivnega judo kluba, s poudarkom na vlogi trenerjev kot ključnih povezovalcev znotraj socialnih mrež. V doktorskem delu smo raziskovali pomen socialnih mrež v inkluzivnem športnem okolju. Analizirali smo različne povezave judoistov, ki potrebujejo prilagoditve in imajo o tem izdano listino (ZL), judoiste brez listin (BL) in trenerje (TR), ter preverjali razlike v kakovosti in strukturi socialnih opor (čustvena, informacijska, materialna, družabna). Rezultati kažejo, da so trenerji ključni nosilci inkluzivnih vezi v klubu. Mrežna analiza je pokazala, da so mreže ZL in BL sicer enako velike, vendar pa so ZL bolj odvisni od družinskih vezi, medtem ko imajo BL širšo socialno mrežo, ki vključuje tudi prijatelje in znance. Na ravni odnosov (diad) se je pokazalo, da so vezi med ZL in BL pogosto enostranske, z najmanj vzajemne družabne opore. Pozitivni kazalniki inkluzije so se pokazali v visokem deležu vzajemne družabne opore med TR in ZL, kar potrjuje pomen kompetentnega in empatičnega trenerja oz. vaditelja pri spodbujanju vključevanja.

Mednarodne raziskave v okviru Erasmus+ projektov

V sklopu Erasmus+ [Be Judo Inclusive](#) projekta smo izvedli raziskavo o zaznavi vključevanja v šport med vaditelji, športniki, prostovoljci, starši in drugimi deležniki. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 94 udeležencev iz štirih držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija, BiH), so se kot ključni pogoji za uspešno inkluzijo izkazali: kakovostno izobraževanje vaditeljev, raznolikost športnih programov, poudarek na sposobnostih in ne na omejitvah, ter več deležniški pristop (Pečnikar

Oblak et al., 2024). Kot posebej pomembno je 78 % udeležencev izpostavilo, da je *športnica ali športnik najprej človek, in kot tak vreden veliko več kot samo medalja*, kar nakazuje na potrebo po preoblikovanju vrednot v športnem okolju – od rezultatov k odnosom.

Projekt InYA - Invisible Young Athletes (slov. nevidni mladi športniki) je usmerjen v raziskovanje možnosti, izzivov in dobrih praks vključevanja mladih z manj priložnostmi v športne aktivnosti. Odgovori na podlagi intervjujev z različnimi deležniki (športniki, trenerji, starši, prostovoljci in strokovnjaki) kažejo na nekatere pomembne vidike vključevanja (tabela 1). Kot najpogostejše razlage inkluzije v športu so izjave o »športu za vse«, brez izključevanja glede na sposobnosti, ter o poudarku na človečnosti in ne zgolj na dosežkih. Uspešno vključevanje temelji predvsem na empatičnih in prilagodljivih vaditeljih, podpori družine in klubski kulturi, ki spodbuja sprejemanje. Med glavnimi ovirami so izpostavljeni finančni izzivi, predsodki ter pomanjkanje izobraženih kadrov ter ustrezne infrastrukture. Programi za boljšo inkluzijo bi morali temeljiti na delu v mešanih skupinah (ang. mixed groups), stalnem strokovnem usposabljanju, širšem sodelovanju z lokalnimi deležniki in odpravi finančnih ovir. Kot dobre prakse so bili izpostavljeni programi, ki vključujejo prostovoljce, mentorstvo med vrstniki ter dolgoletno delovanje inovativnih športnih klubov in pobud.

Sklepni poudarki analize kažejo, da je inkluzija več kot le prisotnost – gre za dejansko vključenost v proces, odnose in skupnost. Usposobljeni vaditelji in dobra podpora staršev ter prostovoljcev so temelj vsega. Ovire niso samo individualne, ampak pogosto sistemske (predsodki, dostopnost, infrastruktura, finančna podpora). Potreben je ekosistemski pristop, ki vključuje šole, lokalno skupnost, nevladne organizacije in športne zveze.

Kaj je inkluzija v športu?	Kaj omogoča uspešno inkluzijo?	Kakšne ovire vidite pri vključevanju otrok z manj priložnostmi?	Kaj bi morali vključevati programi za boljšo inkluzijo v športu?	Ali poznate dobre prakse? Katere bi izpostavili?
Šport za vse, brez izključevanja glede na zmožnosti. Vključevanje vseh otrok v skupno vadbo, ne glede na njihove sposobnosti. Fokus na sposobnostih, ne na razlikah. Poudarek na človečnosti, ne zgolj na tekmovalnosti.	Razumevajoči, izobraženi in empatični trenerji. Podpora staršev in sodelovanje družine. Dobra organizacija in prilagodljivost vadbe. Pozitivna klubska kultura.	Finančne težave družin (vadbine, oprema, prevozi). Stigmatizacija otrok z različnimi potrebami. Premalo izobraženih kadrov za delo v mešanih skupinah. Neprilagojeni prostori, pomanjkanje podpornega okolja.	Več programov z mešanimi skupinami. Usposabljanja za trenerje in pomočnike. Sodelovanje s šolami, centri za socialno delo in lokalnimi skupnostmi. Povečanje dostopnosti z nižjimi stroški in brezplačno opremo.	Mešane skupine, dolgoročna praksa. Specialna olimpijada Slovenije. Programi, ki vključujejo prostovoljce in starejše otroke kot mentorje. Lokalni športni klubi z odprto politiko.
Primer odgovora:				
»Da vsak otrok lahko sodeluje – in da se ga upošteva kot enakovrednega člana ekipe, ne glede na njegove sposobnosti.«	»Trener mora znati prilagoditi vajo vsakemu posamezniku in znati delati z raznoliko skupino otrok.«	»Največja ovira so predsodki. Starši drugih otrok včasih ne razumejo, zakaj je 'ta otrok' zraven.«	»Program mora vključevati tudi starše in prostovoljce, ne samo otroke – to je skupna zgodba.«	»V našem klubu trenira deček z motnjo avtističnega spektra. Otroci so ga odlično sprejeli in vaditelj zna z njim. Zdaj je eden najbolj rednih udeležencev.«

Tabela 1: Pregled nekaterih odgovorov iz intervjujev z judoisti, starši in prostovoljci, vaditelji in strokovnjaki v okviru Erasmus+ projekta InYA

Kaj uči praksa

Kot vaditeljica juda za vse, sem svojo pot začela z delom v homogenih skupinah članov s podobnim nivojem znanja in sposobnostmi, saj je to osnovni pristop v tekmovalnem športu. Danes delujem v strukturno povsem mešanih skupinah, kjer vadijo skupaj člani različnih starosti, zmožnosti in osebnih športnih ciljev. Ključni poudarek je na ustvarjanju okolja, kjer vsak udeleženec judo vadbe ve, da ima enake možnosti sodelovanja in izbire.

Vloga vaditeljice v takih skupinah presega golo posredovanje športnih vsebin. Gre pred vsem za posredovanje življenjskih nauk, vzgoje, krepitve samozavesti in empatije udeležencev. Vključevanje prostovoljcev, sodelovanje s starši, načrtna vzpostavitev podpornega okolja in povezovanje z lokalno skupnostjo so elementi, brez katerih vključujoča praksa ne more obstajati (Pečnikar-Oblak idr., 2024).

Vloga sistemskih struktur in lokalnih povezav

Učinkovita praksa socialnega vključevanja ni mogoča brez sistemske podpore. Tu imajo ključno vlogo lokalne skupnosti, občine, šole, zdravstveni in socialni sistemi ter financerji – tako na lokalni kot evropski ravni. EU projekti, kot so [Meter Matters](#), [InYA](#) in [Be Judo Inclusive](#) omogočajo razvoj in evalvacijo modelov vključevanja ter vzpostavljanje mrež, ki presegajo nacionalne okvire.

Dobre prakse kažejo, da je uspeh pogojen s stalnim sodelovanjem vseh akterjev – športnih klubov, družin, strokovnjakov, prostovoljcev in odločevalcev. Vključevanje ni projekt, temveč proces, kar potrjuje tudi britanski primer dobre prakse *Mixed Ability Sport Development Programme*, ki se vsebinsko dopolnjuje z našimi ugotovitvami (Dyer in Sandford, 2023). Program Mixed Ability (MA) modela temelji na pristopu izvajanja vadbe v sposobnostno mešanih skupinah (ang. mixed ability), kjer posamezniki z različnimi telesnimi, intelektualnimi ali socialnimi ovirami vadijo skupaj z večinsko populacijo, brez ločevanja ali posebnih prilagoditev pravil. Ključno je ustvarjanje skupnega okolja, kjer se poudarja individualna vrednost vsakega udeleženca, skupinsko sodelovanje in pripadnost. Podobno kot pri naših raziskavah (Pečnikar Oblak idr., 2024, Pečnikar Oblak, 2024) se tudi v tem programu kot ključni dejavniki vključevanja izpostavljajo: vloga vaditeljev, kulturna odprtost športnega kluba, podpora skupnosti ter prepoznavanje vrednosti ne-tekmovalnih izidov, kot so socialna povezanost, osebni razvoj in občutek pripadnosti. Rezultati v obeh primerih kažejo na skladen učinek – šport kot prostor socialne spremembe, če je podprt z več deležniškim in spoštljivim pristopom.

Vključujoča skupnost kot skupni cilj ne-izključevanja in dezinstitutionalizacije

Pojem inkluzivne skupnosti je skupen tako športnim kot socialnim praksam, zlasti še v kontekstu aktualnih procesov dezinstitutionalizacije. Lani je bila na tem področju sprejeta slovenska strategija, ki omogoča prehod iz institucionalnih oblik skrbi za ljudi z oviranostjo v oblike skrbi v skupnosti (Republika Slovenija, 2024). Njeno glavno vodilo je pravica vsakega posameznika do življenja v skupnosti, kar je skladno z 19. členom Konvencije o pravicah invalidov (Združeni narodi, 2006). Strategija spodbuja lokalne mreže podpore, med katere spadajo tudi dostopne, vključujoče športne dejavnosti. Ljudje, ki se selijo iz institucij v skupnost, pogosto doživljajo občutek izključenosti in izolacije, zato je ustvarjanje konkretnih priložnosti za povezovanje z lokalnim okoljem ključnega pomena. Športne dejavnosti, zlasti tiste, ki temeljijo na modelu inkluzije in mešanih skupin lahko delujejo kot naravni prostor

povezovanja, sodelovanja in pripadnosti. Vadbeni proces tako presega zgolj telesno dejavnost – postane orodje za socialno mreženje, izmenjavo izkušenj in krepitev občutka, da smo del skupnosti. Šport je lahko eden izmed nosilcev spremembe tudi v širših strategijah socialnega vključevanja ljudi s težavami v duševnem zdravju ali z intelektualno oviranostjo.

Zaključek

Socialno vključevanje v športu ni le vprašanje organizacije vadbe, temveč vrednot, ki jih kot družba postavljamo v središče. Praksa vključujočega juda kaže, da je mogoče oblikovati skupine, kjer se športniki ne glede na raznolike zmožnosti počutijo dostojanstveno in enakovredno. Šport ima moč graditi skupnosti, ki niso le inkluzivne, temveč predvsem neizključujoče.

Sporočilo predavanja je: »Ko vsak posameznik lahko sodeluje po svojih močeh in zmožnostih, bogatimo vsi! To je bogastvo sodelovanja.«

Viri

Dyer, J., & Sandford, R. (2023). *'Just Another Outing in a Boat': Findings from the Evaluation of the Mixed Ability Sport Development Programme*. *Disabilities*, 3(3), 335–351.

<https://doi.org/10.3390/disabilities3030022>

Evropska komisija. (2021). Unija enakosti: Strategija o pravicah invalidov 2021–2030.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>

Kiuppis, F. (2018). *Inclusion in sport: Disability and participation*. *Sport in Society*, 21(1), 4–21.

<https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>

Pečnikar Oblak, V. (2024). *Socialna omrežja članov inkluzivnega judo kluba* (Doktorska disertacija).

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. [https://repozitorij.uni-](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=155898&lang=slv)

[lj.si/IzpisGradiva.php?id=155898&lang=slv](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=155898&lang=slv)

Pečnikar Oblak, V., idr. (2023). *Narrowing the Definition of Social Inclusion in Sport for People with Disabilities through a Scoping Review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2292. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032292>

Pečnikar Oblak, V., idr. (2024). *Grasping Inclusion: Perspectives from Afternoon Sports Activities*.

Kinesiologia Slovenica, 30(2), 121–137. <https://doi.org/10.52165/kinsi.30.2.121-137>

Republika Slovenija. (2018). *Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028*

(Uradni list RS, št. 24/18). https://www.uradni-list.si/_pdf/2018/Ur/u2018024.pdf

Republika Slovenija. (2023). *Resolucija o nacionalnem programu socialnega varstva za obdobje 2022–2030*. Uradni list RS, št. 112/23. https://www.uradni-list.si/_pdf/2023/Ur/u2023112.pdf

Republika Slovenija. (2024). *Strategija Republike Slovenije za deinstitutionalizacijo v socialnem varstvu za obdobje 2024–2034*. Ministrstvo za solidarno prihodnost.

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MSP/Dolgotrajna-oskrba/Strategija-RS-za-deinstitutionalizacijo-v-socialnem-varstvu-za-obdobje-20242034.pdf>

Republika Slovenija. (2025). *Resolucija o nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2026–2035 (ReNPŠ26–35)*. Uradni list RS, št. 97/25.

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO162>

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>

Združeni narodi. (2006). Konvencija o pravicah invalidov (CRPD).

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>