

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

MAŠA LESKOVŠEK

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

ODDELEK ZA SPECIALNO IN REHABILITACIJSKO PEDAGOGIKO

**VPLIV RAZVOJA OSNOVNIH VEŠČIN NA SOCIALNO
INTERAKCIJO IN IGRO PRI DEČKU Z MOTNJAMI
AVTISTIČNEGA SPEKTRA IN ZAOSTANKOM V RAZVOJU**

(študija primera)

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA: dr. Tjaša Filipčič, doc

KANDIDATKA: Maša Leskovšek

Ljubljana, februar, 2013

Podpisana Maša Leskovšek izjavljam, da je to diplomsko delo moje lastno delo.

Vpliv razvoja osnovnih veščin na socialno interakcijo in igro pri dečku z motnjami avtističnega spektra in zaostankom v razvoju (študija primera)

Izvleček

Motnje avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) so kompleksne razvojno-nevrološke motnje, ki se kažejo kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju komunikacije, socialne interakcije in domišljije ter prilagodljivosti mišljenja. Kljub prisotnosti MAS skozi celo življenje pa se z zgodnjo in dovolj intenzivno obravnavo lahko bistveno spremeni in izboljša delovanje ljudi z MAS na najpomembnejših področjih v življenju.

Osnovne veščine so veščine, ki se pri tipičnih otrocih razvijejo spontano v prvih letih življenja. Predstavljajo nekakšno bazo znanja in funkcioniranja, na katerih sloni ves naslednji razvoj, nabiranje izkušenj in novega znanja. Pri otrocih z MAS se osnovne veščine ponavadi ne razvijejo same od sebe in jih je potrebno naučiti in trenirati.

Raziskavo sem izvedla kot študijo primera, v katero je bil vključen deček z MAS in zaostankom v razvoju, ki je bil na začetku obravnave star 2 leti in pol. Raziskava je trajala od oktobra 2008 pa do julija 2010, izvedenih je bilo okoli 400 srečanj z dečkom. Cilji raziskave so bili narediti kvalitativno začetno oceno sposobnosti dečka, predstaviti program dela za razvoj sedmih osnovnih veščin (glede na dečkove potrebe sem izbrala: sposobnost sedenja, sposobnost čakanja, pozornost in koncentracijo, sposobnost imitacije, sledenje navodilom, uporabo geste kazanja in interaktivno igro), predstaviti strategije dela in njihove prilagoditve ter izvesti končno oceno dečkovih sposobnosti, z namenom ugotovitve, ali razvoj osnovnih veščin vpliva tudi na razvoj in izboljšanje socialne interakcije in igre.

Rezultati raziskave so pokazali, da so sposobnosti dečka z MAS in razvojnim zaostankom podpovprečne na vseh področjih ocenjevanja. Ugotovila sem tudi, da je za ustrezno izvedbo programa in napredek na vseh področjih, potrebno uporabiti in prilagoditi ter individualizirati ustrezne strategije dela. Pri končni oceni dečkovih sposobnosti, po izvedbi programa dela za razvoj sedmih osnovnih veščin, pa so bili pri dečku vidni napredki tako na vseh sedmih točkah osnovnih veščin, kot na področju socialne interakcije in igre.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra (MAS), osnovne veščine, socialna interakcija, igra, prilagoditve in strategije dela.

The Influence of basic skills development on social interaction and play: in the example of a boy with autism spectrum disorders and delays in the development

Abstract

Autism Spectrum Disorders (ASD) are complex neurodevelopmental disorders that result in a change of behaviour in communication, social interaction, imagination and adaptability of thinking skills. Despite the fact that ASD stay with someone their whole life, it is possible to improve the condition and well-being of someone who has ASD in all the most important areas of their lives. An early intervention is crucial for an improvement of someone's condition.

Basic skills are skills that normally develop at a very young age of someone's life. They represent a basis of knowledge and activity and are vital for a further development of someone, for gaining experience and new knowledge. Children who have ASD need to learn the basic skills as they do not develop on their own.

In my final paper, I offer an example of a 2-year-old boy who has ASD and development delay (the boy's age refers to the beginning of my research). I did a research which started in October of 2008 and finished in July of 2010. During that time the boy and I met more than 400 times. The main goal of my research was to give qualitative start-up assessment of the boy's abilities, prepare a work plan of seven the most basic skills (according to the boy's needs, I chose an ability to sit, wait, concentrate, imitate, follow the rules, point and interactive play), represent the strategies of my research and give a final assessment of child's abilities. The aim was to discover if the development of basic skills influences the development of social interaction and play.

The results of my research have shown that the boy's abilities are below average in all areas of the seven most basic skills. I came to the conclusion that the right results in the programme and improvement of the basic skills can only be reached with the appropriate and individual strategies. The final assessment of boy's abilities, after we completed the training to develop seven basic skills, illustrates that all seven most basic skills have improved as well as social interaction and play.

Keywords: Autism Spectrum Disorders (ASD), basic skills, social interaction, play, adjustments and strategies of work.

Kazalo vsebine

1. UVOD	1
2. MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA	2
2.1. GLAVNE ZNAČILNOST OSEB Z MAS	3
2.1.1. Socialna interakcija	3
2.1.2. Komunikacija in govor	5
2.1.3. Imaginacija	9
2.1.4. Senzomotorični razvoj	13
2.1.5. Čustvovanje in vedenjske značilnosti	15
2.1.6. Intelktualno delovanje in vpliv MAS na sposobnost učenja	16
2.2. VZROKI ZA NASTANEK MOTENJ AVTISTIČNEGA SPEKTRA	19
2.3. SOOBOLEVNOST OZ. PRIDRUŽENE RAZVOJNE IN DUŠEVNE MOTNJE PRI MAS	21
2.4. POGOSTOST	22
2.5. OSNOVNE VEŠČINE	23
2.5.1. Sposobnost sedenja	24
2.5.2. Sposobnost čakanja	24
2.5.3. Pozornost in koncentracija	25
2.5.4. Sposobnost posnemanja	25
2.5.5. Sledenje navodilom	25
2.5.6. Uporaba geste kazanja	26
2.5.7. Interaktivna igra	27
2.6. POMEN ZGODNJE INTERVENCIJE PRI OTROCIH Z MAS	27
2.7. OBRAVNAVA	28
2.7.1. Sistem komunikacije z izmenjavo slik – picture exchange	31
2.7.2. Funkcionalno učenje	32
3. CILJI RAZISKAVE	36
4. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA OZ. HIPOTEZE	37
5. METODE DELA	38

5.1. VRSTA RAZISKAVE	38
5.2. OPIS VZORCA	38
5.3. NAČIN ZBIRANJA PODATKOV	38
5.4. OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	39
6. REZULTATI	40
6.1 OPIS PRIMERA	40
6.2. OCENA OTROKOVIH SPOSOBNOSTI NA ZAČETKU OBRAVNAVE	42
6.2.1. Opis otroka s strani staršev	42
6.2.2 Opis otroka s strani vzgojiteljice	43
6.2.3 Opis otroka na osnovi lastnega opazovanja	44
6.3. NAČRTOVANJE, IZVEDBA IN POTEK OBRAVNAVE	51
6.3.1. Prilagoditve.....	51
6.3.2. Strategije dela.....	52
6.3.3. Učenje osnovnih veščin.....	58
6.4. EVALVACIJA	73
6.4.1. Evalvacija prilagoditev in strategij dela	73
6.4.2. Evalvacija učenja osnovnih veščin	80
6.5. OCENA OTROKOVIH SPOSOBNOSTI NA KONCU OBRAVNAVE	92
6.5.1. Opis otroka s strani staršev	92
6.5.2. Opis otroka s strani vzgojiteljice	93
6.5.3. Opis otroka na osnovi lastnega opazovanja	94
7. SKLEP	100
8. VIRI IN LITERATURA.....	102

Kazalo tabel

Tabela 1: Potek poučevanja osnovne veščine 1.....	59
Tabela 2: Potek poučevanja osnovne veščine 2.....	61
Tabela 3: Potek poučevanja osnovne veščine 3.....	63
Tabela 4: Potek poučevanja osnovne veščine 4.....	65
Tabela 5: Potek poučevanja osnovne veščine 5.....	67
Tabela 6: Potek poučevanja osnovne veščine 6.....	68
Tabela 7: Potek poučevanja osnovne veščine 7.....	71
Tabela 8: Evalvacija prilagoditev	73
Tabela 9: Evalvacija strategij dela	75
Tabela 10: Evalvacija učenja osnovnih veščin.....	80

1. UVOD

Motnje avtističnega spektra so razvojno-nevrološke motnje, za katere ne obstaja zdravilo v klasičnem pomenu besede in trajajo celo življenje. Za postavitve diagnoze morajo biti prisotne težave na področju komunikacije, socialne interakcije in domišljije ter prilagodljivosti mišljenja, ki se običajno pojavijo še preden otrok dopolni 3 leta. Kljub prisotnosti MAS skozi celo življenje pa se z zgodnjo in dovolj intenzivno obravnavo lahko bistveno spremeni in izboljša delovanje ljudi z MAS na najpomembnejših področjih v življenju.

Med prebiranjem literature sem zasledila, kako pomembna je postavitve baze oziroma razvoj osnovnih veščin, kot so sposobnost sedenja, čakanja, pozornost in koncentracija, sposobnost posnemanja itd. pri otroku z MAS.

Zanimalo me je, ali razvoj osnovnih veščin vpliva tudi na razvoj in izboljšanje socialne interakcije in igre. Tako sem od oktobra 2008 pa do julija 2010, ko sem delala kot študentka prostovoljka z dečkom z MAS in zaostankom v razvoju, oblikovala program dela za razvoj sedmih osnovnih veščin. Glede na dečkove potrebe sem izbrala: sposobnost sedenja, sposobnost čakanja, pozornost in koncentracijo, sposobnost imitacije, sledenje navodilom, uporabo geste kazanja in interaktivno igro. Skupaj z vzgojiteljico, pomočnico in starši smo pripravili in prilagodili strategije dela za uspešnejše doseganje ciljev.

V teoretičnem uvodu diplomskega dela bom podrobneje predstavila motnje avtističnega spektra, glavne značilnosti oseb z MAS in osnovne veščine. Rezultati raziskave so predstavljeni z razpredelnicami in kvalitativno analizirani.

2. MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA

MAS so razvojno-nevrološke motnje, ki v svojem širšem pomenu zajemajo avtizem, Aspergerjev sindrom, pervazivno razvojno motnjo, sindrom patološkega izogibanja zahtevam in semantično-pragmatično motnjo. Diagnoza se postavi glede na značilne klinične znake, prisotne pa morajo biti težave na treh glavnih področjih, ki jih imenujemo »triada primanjkljajev«: področje socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije oz. domišljiji in prilagodljivosti mišljenja. Težave se običajno pojavijo še preden otrok dopolni 3 leta, motnje pa trajajo celo življenje in zdravilo v klasičnem pomenu besede za njih ne obstaja. Kljub temu se z zgodnjo in dovolj intenzivno obravnavo lahko funkcioniranje ljudi z MAS bistveno spremeni in izboljša (Hannah, 2004; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

Množinska oblika »motnje« označuje, da gre za več motenj z različnimi simptomatskimi slikami (klasični avtizem, atipični avtizem, neopredeljena pervazivna razvojna motnja, Aspergerjev sindrom), kvalifikator »avtistični spekter« pa označuje jedro sindroma, ki je vsem tem različnim motnjam skupno, hkrati pa ohranja tudi idejo kontinuuma - da so različni primeri, ki spadajo v ta spekter, lahko zelo raznoliki po svojih kliničnih slikah in imajo bolj ali manj izražene primanjkljaje iz jedrne triade; višje ali nižje intelektualne sposobnosti, imajo ali nimajo zaostankov v govornem razvoju ipd. Potrebno je poudariti, da MAS ni diagnostična, ampak je opisna kategorija. Tako otrok ne bo dobil diagnoze MAS, temveč bo (če bo »iz spektra«), dobil diagnozo »klasični avtizem« ali pa »Aspergerjev sindrom« (Vodušek, 2006).

Prvi, ki je uporabil pridevnik »avtističen« (grško »autos« - sam, vase usmerjen) za opis specifične vedenjske slike pri otrocih, je bil ameriški otroški psihiater Kanner. Ta je leta 1943 objavil članek o enajstih otrocih, ki jih je podrobno opazoval pet let. Skupne značilnosti, ki jih je prepoznal pri otrocih, je poimenoval »avtistične motnje afektivnega kontakta«. Leto za tem je izrazil uporabil, neodvisno od Kannerja, še dunajski pediater Asperger. Le-ta je sicer opisoval mladostnike, a sta si bila v opisu pomembno podobna (Jurišič, 1991; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

V petdesetih letih je avtizem postal modna tema med strokovnjaki, prevladovati pa je začelo mnenje, da je avtizem posledica patogene družinske klime oz. mame, ki je »hladna kot hladilnik«. Edina razpoložljiva obravnava avtističnih otrok je bila takrat

psihoterapija. Te predpostavke so zavrgli, ko so bili v nekaterih primerih dokazani organski vzroki motnje (npr. motnje možganov) (Jurišić, 1991; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

Čeprav je Kanner ločeval avtizem od shizofrenije, so avtizem kmalu začeli pojmovati kot obliko psihoze in ga označevati kot tip shizofrenije v otroštvu in infantilno psihozo. Rutter je bil med prvimi, ki je v začetku sedemdesetih let opozoril na vrsto bistvenih razlik med avtizmom in shizofrenijo. Leta 1980 je bila tako v strokovni literaturi prvič omenjena »pervazivna (globalna) razvojna motnja«, ki je vključevala infantilni avtizem. S tem je bil avtizem jasno razmejen od shizofrenije in drugih psihotičnih motenj. Odsotnost psihotičnih simptomov pa je postal eden od diagnostičnih kriterijev (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

2.1. GLAVNE ZNAČILNOST OSEB Z MAS

Za postavitev diagnoze MAS morajo strokovnjaki pri otroku zaznati primanjkljaje na treh glavnih področjih: področje socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije oz. domišljije in prilagodljivosti mišljenja. Področja, ki sta jih Wing in Gould poimenovali »triada primanjkljajev« in se pri otrocih z MAS kažejo kot tri ključna, vendar še zdaleč ne edina področja, na katerih imajo otroci težave (www.avtizem.org, www.awares.org).

Če želimo razumeti otroke z MAS, njihovo funkcioniranje, vedenje, izražanje moramo upoštevati dejavnike, ki so odgovorni, da otroci z MAS funkcionirajo na določen način. V nadaljevanju bom predstavila in opisala temeljno triado ter druge značilnosti in težave oseb z MAS. Upoštevati pa moramo, da si niti dve osebi z MAS nista enaki in da ni nujno, da ima oseba z MAS vse ali pa večino naštetih lastnosti. Prav tako se lahko pojavljajo tudi druge lastnosti, ki tukaj niso omenjene ali podrobneje predstavljene.

2.1.1. Socialna interakcija

Motnje v socialnem funkcioniranju so ena od temeljnih značilnosti otrok z MAS, nikakor pa ne pomenijo popolne odsotnosti socialnega kontakta. Primerjave testnih rezultatov otrok z MAS in tipično razvitih otrok so pokazale, da otroci z avtizmom niso

povsem oropani socialne zainteresiranosti in odzivnosti. Socialne odnose razvijejo predvsem v kasnejšem razvojnem obdobju, ki pa so v vsakem primeru drugačni in odstopajo v primerjavi s tipičnimi vrstniki in odraslimi (Jurišič, 1991; Dobnik Renko, 2002).

Že kot dojenčki avtistični otroci ne dvignejo rok, ko se jim mati približa, da bi jih dvignila v naročje. Tudi socialni nasmeh pri 18. mesecih je pri otrocih z MAS redek. Otrok pogosto ne reagira na svoje ime in če ga kdo dvigne, ne položi rok okoli njegovega telesa, zelo pogosto telesni stik tudi odklanja. Nekateri otroci z MAS ne marajo biti v naročju, ne marajo objemanja ali crkljanja, spet drugi pa fizično bližino marajo in jo iščejo, a samo kadar jim to ustreza, določeni pa se staršem raje približajo vzvratno kot frontalno. Ob vstopu druge osebe v njihov osebni prostor vsekakor lahko reagirajo ekstremno (Jurišič, 1991; Dobnik Renko, 2002).

Na poskuse interakcije se osebe z MAS odzivajo različno:

- ljudem se lahko aktivno izogibajo, od njih bežijo ali pa jih odrivajo stran,
- do soljudi so lahko ravnodušni in interakcijo z njimi vzpostavijo samo v primeru, da nekaj želijo ali potrebujejo,
- lahko so popolnoma pasivni in ne izražajo zahtev do okolja,
- določenih posameznikov družba okoli njih ne moti, vendar pa se v njo ne bodo vključili in so popolnoma zadovoljni, kadar so sami,
- predvsem pri otrocih z Aspergerjevim sindromom je pogosto prisotna želja, da bi imeli prijatelje, vendar imajo težave pri navezovanju stikov in ohranjanju prijateljskih vezi.

Težave z recipročnostjo, kot na primer nezmožnost predvidevanja izmenjevanja vrstnega reda, se kažejo predvsem pri aktivnostih, pri katerih je potrebno čakati na vrsto oz. ko mora dati otrok možnost drugemu, da izvede aktivnost pred njim. Takšno izmenjevanje in čakanje je za njih še posebej težko izvedljivo, saj ne zmorejo predvidevanja, da bodo spet prišli na vrsto. Še posebej težko je lahko, če jim odvzamemo priljubljeno aktivnost. To razumejo kot dokončno in hitro se pojavi neprimerno vedenje, kot je kričanje, jok, agresija (izražena do drugih ali sebe), stereotipna vedenja ... Prisotnost takšnih vedenj pa zmanjšuje možnost, da bo otrok imel prijatelje, vrstniki se ga začno izogibati ali pa postane tarča zbadanja in nasilja (Jurišič, 1991; Dobnik Renko, 2002).

Osebe z MAS so sposobne uporabljati in razumeti kretnje, ki se uporabljajo v instrumentalne namene npr. pokazati »bodi tiho« ali pa »poglej tja«. Kretnje, ki kažejo na naklonjenost, prijateljstvo, tolažbo ... t.i. »ekspresivne kretnje« pa pri osebah z MAS niso prisotne, prav tako jih ne razumejo (Frith, 1989, v Dobnik Renko, 2002).

Težave imajo tudi z nerazumevanjem nenapisanih socialnih pravil in norm. Tako recimo zaradi slabega zavedanja norm vedenja v šoli glasno kritizirajo učitelje, niso pripravljeni sodelovati pri aktivnostih v razredu, se neustrezno smeji in gibajo, ne sledijo trendom vrstnikom ... Če jih teh pravil konkretno ne naučimo, se jih sami od sebe iz vsakodnevnih situacij ne bodo naučili, kar pa ponovno vpliva na to, da v različnih socialnih situacijah reagirajo neustrezno oz. ne v skladu s pričakovanim.

2.1.2. Komunikacija in govor

Govor in komunikacija sta področji, kjer starši in strokovnjaki najprej opazijo drugačnost otroka z MAS. Različne študije so ugotovile, da je pri otrocih z MAS najbolj prizadet pragmatični aspekt govora, tj. sposobnost uporabe govora v funkciji komunikacije (Dobnik Renko, 2002).

2.1.2.1. Združena pozornost

Okoli devetega meseca starosti začnejo otroci izražati združeno pozornost. To je zgodnji vedenjski vzorec, ki ga uvrščamo na področje komunikacije in socializacije. Dve osebi hkrati usmerjata svojo pozornost na isti dogodek ali predmet. Združena pozornost se lahko kaže na različne načine: očesni stik, izmenjava pogleda in običajnih kretenj, ima pa določen namen – druženje in socialni stik ob nekem predmetu ali dogodku v okolju. Združena pozornost poteka najprej med otrokom in starši, vzgojitelji oz. pomembnimi odraslimi in šele kasneje med vrstniki (Jurišić, 2004).

Okoli leta in pol začnejo otroci predmete uporabljati z namenom, da obdržijo pozornost odraslih – na predmet kažejo, ga razkazujejo in podajajo drugim. Tedaj je

namen združene pozornosti »druženje« in odseva otrokovo naraščajoče razumevanje sveta in veliko zanimanje za drugo osebo (Jurišić, 2004).

Otroci z MAS ne razvijejo združene pozornosti. Zanje je značilna odsotnost zanimanja za tovrstno druženje in izmenjavo oziroma zelo zmanjšana motivacija za tak stik. Ostajajo na stopnji komuniciranja, ko otrok kaže na predmet zgolj zato, da bi mu oseba ta predmet približala, ne pa z namenom, da bi s to osebo delil izkušnjo ali pozornost. Pri tipičnih otrocih začne kretnjo postopoma zamenjevati glas, medtem ko se pri otrocih z MAS to spontano ne zgodi. Primanjkljaj v razvoju združene pozornosti je ena od značilnosti MAS, ki jo lahko opazimo še pred prvim letom starosti in še preden je sploh postavljena diagnoza. V primerjavi z otroki z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) ali zaostankom v jezikovnem razvoju pa imajo le otroci z MAS primanjkljaje na področju združene pozornosti (Jurišić, 2004).

2.1.2.2. Verbalna komunikacija

Pri otrocih z avtizmom poteka razvoj v prvem letu starosti običajno tipično in lahko tudi že spregovorijo nekaj besed. V drugem letu pa je v njihovem razvoju opazna pomembna razlika v primerjavi z otroki s tipičnim razvojem – pri približno tretjini otrok z MAS pride do razvojnega nazadovanja, se pravi, da izgubijo že pridobljene sposobnosti (kot npr. začetek govora). Pri nekaterih otrocih z MAS se govor nikoli ne razvije, pri drugih je prisoten, vendar spremenjen ali neustrezen, tako da je njegova funkcija za komunikacijo pomembno zmanjšana. Pri mnogih je govorni zaostanek večleten, neredko pa se govor začne razvijati šele okoli 5. leta (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Pri otrocih z MAS, ki imajo prisotno tudi MDR ali zaostanek v razvoju, je govorni razvoj praviloma v zaostanku ali pa se sploh ne razvije. Presenetljivo je, da se precejšen delež teh otrok nauči zelo dobro brati. Sposobni so glasnega branja, imajo pa probleme s samim razumevanjem zgodbe (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Pri otrocih in odraslih z Aspergerjevim sindromom in visoko funkcionalnim avtizmom je govor prisoten in funkcionalen, vendar odstopa od tipičnega. Lahko imajo bogat besednjak in popolnoma obvladajo slovnična pravila, a ne uporabljajo narečja, izrazni

jezik je ponavadi popolnoma pravilen, skoraj knjižni jezik. V govoru manj učinkovito modulirajo intonacijo, višino, hitrost, poudarke besed ali govora (govorijo z neprimerno jakostjo glasu, govorijo prehitro ali prepočasi, monotono ...). Njihova komunikacija je enosmerna in namenjena zgolj zadovoljitvi njihovih lastnih potreb. Zelo dolgo lahko govorijo o stvareh, ki jih zanimajo, ob tem pa sogovorcu ne bodo pustili, da bi se vključil v pogovor in ne prepoznajo, da je pogovor za sogovorca postal dolgočasen. Pri pogovoru težko poslušajo in sogovorca večkrat prekinejo. Nagnjeni so k pogovoru o vedno istih temah in imajo težave pri menjavi tem pogovora. Njihov način govora je zelo konkreten, kar rečejo, to mislijo. Zato tudi povedano razumejo dobesedno in ne razumejo prenesenih pomenov, šal in ironije v glasu (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Otroci z MAS imajo kljub dobri gramatični kompetentnosti specifičen in neobičajen govor. Dobnik Renko (2002) in Jurišič (1991) navajata naslednje posebnosti:

- Eholalija: otrok bodisi neposredno ali pa odloženo ponavlja govor druge osebe, ki nagovarja njega samega. Eholalični govor ima v večini primerov komunikacijsko funkcijo. Avtistični otroci pogosto uporabljajo govor, ki so si ga »izposodili« od drugih, da bi se tako lahko sami izrazili.
- Metaforičen ali idosinkratičen govor: to je asociativno verbalno učenje, ko otrok poveže besede ali stavke z nekimi slučajnimi okoliščinami, v katerih so bile besede izrečene in jih v teh okoliščinah kasneje tudi uporablja. Značilno je, da govor temelji na povsem unikatnih asociacijah, ki so poznane le govorniku, poslušalcu pa ne (npr. deček z MAS je kadarkoli je zagledal ponev, takoj rekel »Peter – eater«. Mama se je spomnila, da je to zvezo prvič uporabil pri dveh letih, ko ji je slučajno padla ponev, medtem ko mu je recitirala izštevanko »Peter, Peter, pumpkih eater«.).
- Zamenjava zaimkov »jaz« in »ti«: o sebi govori kot o tretji osebi (»on hoče« in ne »jaz hočem«), medtem ko imena praviloma uporablja pravilno.
- Drugo: težave pri uporabi časov, terminov za čas in prostor (tu-tam, zgoraj-spodaj, spredaj-zadaj, prej-potem).

2.1.2.3. Neverbalna komunikacija

Kadar govorimo o govoru in komunikaciji ju ponavadi povezujemo kot dva neločljiva pojma, kar pa ne drži. Otrok, ki govori, ni nujno, da tudi komunicira in otrok, ki komunicira, ni nujno, da ima tudi razvit govor – komunicira lahko neverbalno. Otroci z MAS so zelo dober primer tega.

Večji del otrok z MAS ne razvije govora in ker ti otroci spontano ne razvijejo niti kretenj ali drugačnega sistema neverbalne komunikacije, imajo šole različne programe za učenje kretalnega govora. Kljub temu da lahko usvojijo veliko kretenj in razumejo njihov pomen, je njihova spontana uporaba zelo omejena, ponavadi na zahtevo po nečem (Jurišić, 1991).

Hannah (2004) razlaga, da kretnje in znaki podpirajo pisani jezik in pomagajo razviti sporazumevalne, govorne in pisne veščine. In da kadar govorimo z otrokom s sporazumevalnimi težavami, je njegovo razumevanje odvisno od konteksta, v katerem je izjava nastala, od tona glasu in pa neverbalnega dela komunikacije, kot so govorica telesa in kretnje. Otrok z MAS lahko opazi namige iz konteksta, saj razume rutine in njihov potek, vendar pa to ne pomeni, da je tudi razumel ustna navodila ali pa razlog, zakaj naj nekaj naredi. Tako se bo otrok postavil v vrsto z drugim, kadar učitelj to zahteva, vendar pa je njegova predstava o tem, kam gredo, osnovana na poznavanju prejšnjih podobnih rutin. Tako se lahko hitro zgodi, da se otrok razburi, saj misli, da stoji v vrsti, ker je čas kosila, znajde pa se v skupinski dejavnosti in ne ve, kaj naj počne. Zaradi tega avtorica pravi, da je potreben drug sistem sporazumevanja, ki otroku pomaga razumeti, kaj se bo zgodilo in podpira govorjeni jezik. Vendar pa je njeno mnenje, da je pri otrocih z MAS zaradi težav pri razumevanju govorice telesa in izrazov na obrazu, prav tako pa imajo slabo razvit očesni kontakt in pogosto ne gledajo osebe, s katero govorijo, lažje uporabiti znake kot pa kretnje.

Očesni stik je del naravne komunikacije in je ena izmed neverbalnih veščin, ki je otroci z MAS ne razvijejo spontano. Očesni kontakt oz. pogled otroka ima naslednjo vlogo: spodbuja mater h govorici, nasmešku, petju in pogledu v oči otroka. Materin pogled pa pri otroku širi vidno polje, vpliva na otrokovo gibanje, vokalizacijo in nasmeh. Kasneje, ko otrok odraste, je očesni kontakt indikator interesa za sogovornika, določa naravo medosebnega odnosa, odraža pozornost, vzpodbudo,

emocije in nerazumljivost informacije. Zato je v komunikaciji tako zelo pomemben (Jurišić, 1991).

Prav tako se pri otrocih z MAS ne razvije pokazna gesta, ki se pri tipičnih otrocih pojavi okrog prvega leta starosti. Namesto tega vodijo roko druge osebe, da bi dobili kar želijo (Christie, Newson, Prevezer, Chandler, 2009).

Dodatni problem otrokom z MAS ustvarjata tudi drža in položaj telesa. Težko ohranjajo primerno razdaljo v odnosu do sogovornika (ponavadi stojijo preblizu). Njihov izraz na obrazu, premiki in geste se redko ujemajo s tistim, kar govorijo. Pogosto so med govorom prisotni tudi stereotipni gibi kot poskakovanje, tresenje rok, vohanje prstov ...

2.1.3. Imaginacija

2.1.3.1. Igra in odnos do predmetov

Pri tipičnem otroku se sposobnost igre razvije nekje pri starosti dveh let. Najprej gre za preprosto ravnanje s predmeti, kasneje se z razvojem prostorskih odnosov pojavi kombiniranje predmetov. Ob koncu prvega leta se razvije funkcionalna uporaba predmetov. Prava simbolna igra se razvije v drugi polovici drugega leta, ko predmet lahko nadomešča drugega, ko je lahko nosilec dejanja ali pa predstavlja imaginarni objekt (Jurišić, 1991).

Pri majhnih otrocih sta igra in socialni razvoj zelo povezana in ponavadi tudi prvi področji razvoja, kjer starši opažajo drugačnost njihovega razvoja. Otroci z MAS ponavadi ne kažejo interesa za igre, v katerih njihovi vrstniki uživajo, predvsem takšne, ki vključujejo socialno interakcijo z njihovimi starši. Raziskava, ki sta jo opravila Frith in Soares (1993 v Humphries, 2010), celo poroča, da so starši otrok z MAS v njihovem prvem letu opazili neizražanje skupnih interesov in dejavnosti. Malčki z avtizmom niso pokazali interesa za igro, niso sodelovali v igri in niso želeli biti vključeni. Taisti znaki niso bili niti omenjeni s strani kontrolne skupine – staršev s tipičnimi otroki (Humphries, 2010).

Otroci z MAS v razvojnih fazah igre odstopajo tako od tipičnih otrok kot od otrok z MDR iste mentalne starosti. Za razvoj tega področja namreč sama kognicija ne

zadostuje. Wing (1977 v Jurišić, 1991) je preučevala večje število otrok (otrok z MDR, s psihozami, motnjami v govornem razvoju ...) in prišla do sklepa, da je razvojna faza igre lahko ena izmed točk diferencialne diagnoze in pomemben dejavnik pri oceni prognoze avtizma. Ugotovila je, da je večina otrok z Downovim sindromom razvila simbolno igro, medtem ko od otrok z MAS niti eden ni imel razvitega tega nivoja (kljub dejstvu da so bili v raziskavo vključeni tako otroci z MAS z razvojnim zaostankom kot intelektualno povprečni oz. visoki). Prav tako so bili v kategoriji stereotipne igre pretežno opaženi otroci z MAS in ne ostali razvojno drugačni otroci.

V pogojih, kot so motnje govornega razvoja, motnje percepcije in motnje v socialnem razvoju, ki so ključni simptomi avtizma, se simbolna igra niti ne more razviti (Jurišić, 1991).

Jurišić (1991) pravi, da mnoge osebe z MAS kažejo nenavadno močno navezanost na predmete ali pa jih le-ti fascinirajo. Če takšen priljubljen predmet otroku odvzamemo, lahko reagira zelo burno, celo agresivno ali z napadom besa. Čeprav se ti predmeti navadno razlikujejo (po materialu in obliki) od igrač tipičnih otrok, obstajajo podobnosti v načinu uporabljanja teh predmetov. Vendar pa je intenzivnost pri otrocih z MAS neprimerno večja, manipulacija z njimi pa je zelo pogosto pod nivojem njihove razvojne stopnje.

Značilnosti igre otrok z MAS:

- repetitivna in stereotipna manipulacija s predmeti,
- nefunkcionalna uporaba predmetov,
- odsotnost simbolne igre,
- v igri s predmeti/igračami, z vrstniki ali odraslimi ni domišljije ali ustvarjalnosti,
- v igri ni spontanega igranja vlog,
- nesposobnost vključitve v igro vrstnikov ali pa neustreznost poskusov, da bi se vključil (na agresiven ali razdiralen način),
- pozornost usmerjajo na detajle (npr. prstan na roki kraljične),
- ne zmorejo se vživeti v situacijo in doživeti vzdušja zgodb,
- v likovnem izražanju se osredotočijo na nek predmet, ki ga potem vedno znova rišejo,

- zelo dobro lahko ponovijo neko melodijo ali pesmico, ne znajo pa se igrati z melodijo ali ritmom,
- pogosto jih motivira določen »sistem« (npr. računalnik, mehanizem, stroj), ki ga ponavljajoče raziskujejo glede na njegove zakonitosti,
- njihovi interesi so pogosto ozko usmerjeni na določeno področje ali predmete.

(Dobnik Renko, 2002; Jurišič, 1991; Macedoni-Lukšič, 2010; Werdonig idr., 2009)

2.1.3.2. Odpor do sprememb – vztrajanje v istosti

Otrokovo vztrajanje v istosti oz. njegov odpor do sprememb Kanner pojmuje kot bistveni dejavnik pri razumevanju pogostih burnih reakcij otrok z MAS, ki se lahko pojavijo že samo ob pogledu na zlomljen ali pomanjkljiv in nepopoln predmet. Značilno za avtistične otroke je tudi vztrajanje v enakem zaporedju izvajanja opravil in aktivnosti. Otroci lahko razvijejo posebne rituale pri hranjenju, oblačenju, pripravah pred spanjem ... Vztrajanje v istosti oz. odpor do sprememb je težek vedenjski problem, ki se odraža v vztrajanju na ponavljanju določenih gibov ali kretenj – obsedenost z določenim vrstnim redom, časovnim zaporedjem opravljanja dela ... Vse to lahko narekuje ritem življenja celotne družine. Poleg tega pa je ta lastnost otrok z MAS tudi velika ovira pri pedagoškem delu. Pri učenju česa novega in se odraža bodisi v odporu do kakršnekoli nove aktivnosti ali pa v perseveraciji in nefleksibilnosti mišljenja otroka z MAS (Jurišič, 1991).

Repetitivni gibi ali dejavnosti so lahko:

- enostavne stereotipije: tleskanje s prsti, vrtenje predmetov, tek v krogu, sledenje ravnim linijam z očmi, škripanje z zobmi ...
- sestavljene stereotipije: določen vrstni red predmetov, zbiranje velikega števila predmetov, izrazita navezanost na določene predmete ...
- kompleksne stereotipije: odhajanje v vrtec vedno po isti poti, nakup sladoleda na istem mestu, rituali hranjenja, rituali pred spanjem ...
- kompleksne verbalne ali abstraktne verbalne aktivnosti: ponavljanje iste skupine vprašanj, zahtevanje istih odgovorov, vprašanja ali pogovori vezani na ista interesna področja ...

Firth (1972, v Jurišič, 1991) je z uporabo nalog, v katerih so morali otroci sestaviti zaporedje dveh ali štirih barv ali glasbenih tonov, ugotovila, da imajo avtistični otroci v vseh kategorijah intelektualnega delovanja in v vseh starostnih skupinah značilno težnjo po ponavljanju zaporedja. Boucherjeva (1977, v Jurišič, 1991) pa je dokazala, da avtistični otroci kažejo omejeno sposobnost novih, alternativnih zaporedij. Njihova zaporedja kažejo strogo sledenje pravilom in to na vseh razvojnih stopnjah; stroga zaporedja pa negativno korelirajo z odzivom na spremembo oz. novost. Teh rezultatov ni bilo zaslediti pri otrocih v kontrolni skupini.

Pri otrocih z MAS z višjim IQ in z razvitim govorom se njihovo vztrajanje v istosti kaže v obsedenosti z določenimi temami, o katerih neprestano govorijo, berejo in razlagajo. Tovrstna obsedenost osebam z MAS, ki delujejo na višjem nivoju, kjub vsemu omogoča neko vrsto komunikacije in vključevanje v skupino vrstnikov z enakimi interesi. Howlinova in Ruter (1987, v Jurišič, 1991) navajata več primerov preokupacij otrok z MAS, na podlagi katerih lahko pri otroku širimo fond informacij in njegovo interesno področje. Npr. uporaba dečkovega interesa za letala za spoznavanje z različnimi kraji sveta, ki so povezani z letalskimi poleti. Tako so pri otroku vzpodbudili zanimanje za geografijo. Kar dokazuje, da je na področju »problematičnega vedenja« otrok z MAS bolj upravičena modifikacija vedenja kot pa poskusi odstranjevanja teh odklonov v vedenju.

2.1.3.3. Fleksibilnost mišljenja

Fleksibilnost mišljenja nam omogoča, da razumemo in predvidimo vedenje drugih ljudi, da osmislimo stvari, vedenja in dogodke ter da si lahko predstavljamo in predvidimo situacije izven naše vsakodnevne rutine.

Pri otrocih z MAS se pomanjkanje prilagodljivosti v mišljenju odraža predvsem pri igri in socialni interakciji, v splošnem pa se pri osebah z MAS težave na tem področju kažejo pri:

- razumevanju in tolmačenju misli, občutkov ter dejanj drugih ljudi,
- predvidevanju, kaj se bo zgodilo ali kaj bi se lahko zgodilo; zaradi tega so tako vztrajni v ponavljanju istih vzorcev in dejanj. Tako se počutijo varne, saj vedo kaj sledi in kaj se bo zgodilo. Zaradi nezmožnosti predvidevanja, jih lahko že

ob najmanjši spremembi urnika prevzame paničen strah, ki se dostikrat izrazi z izbruhom jeze in agresije,

- posploševanju naučenih stvari in znanja na druga področja,
- razumevanju koncepta nevarnosti; npr., da jih tek po prometni cesti ogroža
- sodelovanju v igri,
- spremembah in načrtovanju prihodnjih dejanj,
- soočanju z novo ali neznano situacijo (Hannah, 2004; www.avtizem.org).

Vendar pa težave s fleksibilnostjo mišljenja ne smemo zamenjevati s pomanjkanjem domišljije. Marsikatero osebo z avtizmom so lahko zelo kreativne in uspešne kot glasbeniki, umetniki, pisatelji ... (www.avtizem.org).

2.1.4. Senzomotorični razvoj

Otroci z MAS imajo težave s senzorio in motoriko, ni pa nujno, da so te težave stalne, ampak se lahko zelo spreminjajo. Težave so ponavadi najbolj izrazite v predšolskem obdobju. Pri večini otrok z MAS se pojavlja netipičen odgovor na dražljaje občutkov. Motnje v odzivnosti na dražljaje se lahko pojavljajo v dveh skrajnostih:

- hipersenzibilnost; izogibanje dražljajem (osebe si zakrivajo oči, zatiskajo ušesa, ne marajo dotikanja ...)
- hiposenzibilnost; iskanje stimulacije (privlačijo jih visoki zvoki, intenzivne barve, potrebujejo močne stiske ...)

Posebnost v zaznavanju otrok z MAS je ta, da ostaja zaznava detajla ločen fragment, ki se ne poveže v smiselno celoto. Zgodi se, da ne prepoznajo istega predmeta, če mu spremenimo lego. Zanje je vsak dražljaj kot nov (Dobnik Renko, 2002).

Preveč ali premalo občutljivi so lahko na zvok, vonj, dotik, okus, vizualne dražljaje.

Sluh: Pri otrocih z MAS pogosto dobimo občutek, da ne slišijo dobro, vendar se navadno izkaže, da s samim sluhom nimajo težav. Lahko so preobčutljivi na določene slušne dražljaje, medtem ko drugih dražljajev ne bodo niti zaznali. Tako lahko isti otrok niti ne trzne, če mu z bobnom udarimo za hrbtom, a le trenutek kasneje se bo obrnil pri šelestenju papirja. Kar pomeni, da je znotraj enega področja pri otroku lahko prisotna tako hipo- kot hipersenzibilnost. Otroci se lahko vedejo, kot

da bi bili »gluhi«, se ne odzivajo na ime ali na glasne zvoke. Spet drugič pa bodo isti otroci burno reagirali na normalno ali nizko jakost zvokov, si zatiskali ušesa in se skušali »izolirati« pred zvokom s petjem ali brundanjem (Jurišič, 1991; Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Vid: Prisotna je lahko preobčutljivost na določeno svetlobo, barve in barvne kombinacije. Včasih se zdi, da imajo težave pri prepoznavi predmeta, ki ga gledajo, saj njihovo pozornost pritegnejo vidni kontrasti – svetloba/tema. Večkrat lahko strmijo v prazno, si ogledujejo svetlobne sence in opazujejo predmete z nenavadnega kota. Ponavadi so vizualni misleci, vizualno podana navodila razumejo bolje kot verbalna. Zelo so pozorni na detajle. Pogosto ne zaznajo celote vidnega polja, ampak le podrobnosti. Potrebno je veliko truda, da opazijo celotno okolico ali sliko kot celoto. S pomočjo zaznavanja podrobnosti pa zaznajo v okolici že najmanjšo spremembo (Boucher, 2009; Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Okus: Pojavljajo se lahko tudi motnje hranjenja, sprejemajo lahko hrano samo določene barve ali teksture. Običajno se prehranjujejo zelo stereotipno. Pogosto na svojem krožniku ne marajo »pomešane« hrane. Nekateri otroci z MAS okušajo tudi neužitne predmete in sestavine kot npr. papir, zemlja, voščenske ... Predmete dostikrat tudi ližejo ali dajejo v usta (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Voh: Pogosto ovohavajo ljudi in predmete. Vonj je za nekatere posameznike način spoznavanja in prepoznavanja sveta okoli sebe. S pomočjo vonja identificirajo ljudi in predmete okoli sebe.

Dotik: Določeni otroci odklanjajo kakršenkoli dotik druge osebe, spet drugi pa ne prenesejo lahnega dotika in iščejo grobi pritisk. Težave lahko imajo tudi z določenimi vrstami tkanin, etiketami na oblačilih ali če so oblačila mokra. Takrat se lahko zgodi, da se bo otrok, ne glede na okoliščine, popolnoma slekel, kar lahko pripelje do vrste neprijetnih situacij (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

Bolečina: Pogosto se pri otrocih z MAS pojavlja motena občutljivost na bolečino in dotik. Prag bolečine je lahko občutni višji ali pa nižji kot pri tipičnih otrocih. Pri večji vzburjenosti, zadovoljstvu ali frustraciji bodo sami sebe grizli ali ščipali. V teh primerih je potrebno biti zelo pazljiv, saj se pri otrocih z MAS večkrat pojavi tudi avtoagresivnost (Dobnik Renko, 2002; Macedoni-Lukšič, 2010).

V večini primerov imajo moteno stopnjo aktivnosti – lahko so hiper- ali pa hipoaktivni. Guganje (stimulacija čutila za ravnotežje) jih običajno pomirja. Nekateri otroci imajo zelo radi posebne oblike gibanja - vrtenje, poskakovanje, obračanje na glavo, spet drugi se takšnih gibanj bojijo. Pogoste so motnje spanja in odvajanja blata.

Posebnost percepcije otrok z MAS je značilnost, ki (tako kot mnogo drugih simptomov otroškega avtizma) z razvojem postaja vse manj intenzivna. Klinična slika otroškega avtizma je najbolj izražena pri otrocih od 3. do 5. leta starosti, kasneje se mnogi simptomi ublažijo ali pa preoblikujejo (Jurišič, 1991).

Odstopanja v motoriki: včasih lahko opazimo pri otrocih z MAS težave pri:

- imitaciji motoričnih aktivnosti (kretenj, gibov telesa, govora),
- ravnotežju (še posebej kadar naloga zahteva integracijo vizualno-proprioceptivnih vestibularnih funkcij in motoričnih spretnosti),
- koordinaciji gibov,
- govorni artikulaciji,
- fini motoriki,
- mišičnem tonusu (prisotna je lahko hipo ali hipertoniya),
- lahko so dispraktični – imajo težave pri načrtovanju gibov,
- lahko so gibalno okorni (Werdonig idr., 2009).

Nekateri otroci z MAS so spretni pri preprostih motoričnih aktivnostih, težave pa se pojavijo pri sestavljenih aktivnostih (kako vreči žogo, voziti kolo, uporabiti škarje...). Pojavljajo se tudi nenavadni vzorci senzomotoričnih aktivnosti, kot so božanje površin, tleskanje s prsti, zibanje telesa, odsotnost reakcije ali pa pretirana reakcija na dražljaj. Vzrok za tako vedenje otrok z MAS je v tem, da imajo ti otroci težave pri filtraciji in prilagajanju reakcij na novosti (Werdonig idr., 2009).

2.1.5. Čustvovanje in vedenjske značilnosti

Težave na čustvenem področju se pri otrocih z MAS kažejo na področju doživljanja, izražanja in prepoznavanja čustev. Pri osebah z MAS je prizadeto tako doživljanje empatije kot doživljanje kompleksnih čustev. Sposobni so izražanja osnovnih čustev (veselje, žalost, jeza ...), vendar ne vedno v pravilni povezavi z okoliščinami. Njihovo emocionalno doživljanje ponavadi spremlja medla obrazna mimika in neustrezno

gibanje. Izražanje čustev pa tudi slabo kontrolirajo (Boucher, 2009; Dobnik Renko, 2002).

Navadno ne kažejo zanimanja za čustva drugih in so nesposobni empatije. Zelo težko se postavijo v položaj druge osebe in vidijo situacijo iz drugega zornega kota, zato dostikrat delujejo, kot da jim ni mar za čustva drugih. Hobson (1986, v Jurišić, 1991) je proučeval sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustev drugih ljudi pri avtističnih otrocih in ugotovil, da imajo ti otroci v primerjavi z otroci z MDR in tipičnimi otroci istih razvojnih stopenj, več težav pri presoji, prepoznavanju in razumevanju čustev drugih. Prav tako pa so kasnejše raziskave dokazale, da imajo otroci z MAS težave pri izražanju lastnih čustev.

Vedenjske težave otrok z MAS so v procesu izobraževanja najtežje in najbolj stresno področje, s katerim se srečujejo starši in strokovni delavci. Vedenjske težave povzročajo izolacijo in lahko vodijo v izločenost.

Vedenjske težave se lahko kažejo kot motenje dela v skupini, uničevanje svoje ali tuje lastnine, izbruhi jeze in togote, ki jih spremljajo kričanje, jok ali pa agresija do drugih in/ali sebe. Takšno vedenje otroka z MAS ponavadi izvira iz frustracije zaradi nerazumevanja zahtev, nesposobnosti izražanja lastnih želja in potreb ter težav pri vzpostavljanju in razumevanju socialnih interakcij (Werdonig idr., 2009).

2.1.6. Intelktualno delovanje in vpliv MAS na sposobnost učenja

Intelktualne sposobnosti otrok z MAS so neusklažene, sposobnosti na posameznih področjih pa odstopajo od splošnega nivoja sposobnosti. Nekaj je tudi otrok, ki za svojo kronološko starost na določenih izoliranih področjih kažejo celo nadpovprečne mentalne sposobnosti (Jurišić, 1991).

V literaturi so osebe z MDR, ki imajo izjemne, celo nadpovprečne sposobnosti, označeni s terminom »idiot-savant«. Goodman (1972, v Jurišić, 1991) je tako predlagal termin »avtist-savant« za avtistične otroke, ki imajo t.i. »otočke« normalne ali nadpovprečne inteligentnosti. Ti otočki so navadno zelo dober mehanični spomin, numerične in glasbene sposobnosti. Boucher (1986, v Jurišić, 1991) je pri raziskovanju spomina otrok z MAS ugotovila, da imajo ti otroci:

- zelo dober (kratkoročni) mehanični spomin za številke (nekateri si lahko zapomnijo zaporedje 9 ali 10 števil; tipični odrasli si jih v povprečju zapomnijo 7),
- slabši spomin za besede, pisane besede in slike,
- zelo slab spomin za dogodke, veliko lažje pa si zapomnijo grafično prikazane znake, simbole oz. navodila (celo lažje kot govor in kretnje).

Lep videz in jasen pogled otroka neredko zbudjata upanje, da so dejanske sposobnosti otroka višje, kot pa jih lahko dokažemo na psiholoških testih. Vendar večina otrok z MAS pri standardnem merjenju inteligentnosti doseže nizke rezultate. Kanner (1943 v Jurišić, 1991) je nizke rezultate pripisoval nesodelovanju in slabi komunikaciji, njihove dobre kognitivne potenciale pa je pojasnjeval z izjemnimi sposobnostmi in »inteligentnim videzom«. Vendar pa so kasnejše raziskave pokazale, da tudi na neverbalnih inteligenčnih testih dosegajo otroci z MAS najnižje rezultate pri nalogah, ki zahtevajo socialno komponento in simbolno predstavo (Dobnik Renko, 2002; Jurišić, 1991).

V 60. letih so Kannerjevo tezo ovrgli in poudarili, da dobre mehanične sposobnosti še ne pomenijo tudi dobrih kognitivnih potencialov. Alpern (1976, v Jurišić, 1991) je postavil hipotezo, da nesodelovanje in negativizem otrok z MAS korelira z zahtevnostjo tekstnih nalog in da ni posledica njihovega socialnega odmika. Neodzivnost in napadi besa pa niso bili izraženi, kadar so bile zahteve prilagojene otrokovi razvojni stopnji. Kasnejše raziskave (Godman, 1972; Sigman idr. 1988; Gillberg, 1989, v Jurišić, 1991) so hipotezo potrdile, rezultati inteligenčnih testov pa so pokazali, da ima

- 50 % otrok z MAS **IQ nižji od 50**,
- dve tretjini otrok z MAS **IQ nižji od 70**.

Dobnik Renko (2002) pa navaja malo novejša podatke, po katerih ima

- približno 60 % otrok z MAS **IQ nižji od 50**,
- 20 % otrok ima **IQ med 50 in 70** (lažja MDR),
- 20 % pa ima **IQ višji od 70** (normalni oz. tipični kognitivni potencial).

(V orientacijsko pomoč: IQ 36-50, zmerna MDR / IQ 21- 35, težja MDR / IQ pod 20, težka MDR.)

Razpon intelektualnih sposobnosti tako lahko sega od motnje v duševnem razvoju pa do normalne inteligentnosti. Prav ta značilnost pa otežuje razumevanje MAS, saj je vedenjska slika otroka z nizkimi intelektualnimi sposobnostmi neprimerljiva z vedenjsko sliko otroka z MAS z dobrimi intelektualnimi zmogljivostmi (Dobnik Renko, 2002).

Dobnik Renko (2002) pravi, da je nivo otrokovega intelektualnega funkcioniranja povezan s številnimi simptomi, potencialom za terapijo in prognozo. Test inteligentnosti v otroštvu je tako najboljši od razpoložljivih individualnih instrumentov za grobno prognozo avtizma. Vendar je lahko testiranje inteligentnosti otrok z MAS s standardnim testi zelo težavno. Otroka težko motiviramo za sodelovanje, lahko ne razume vprašanj ali pa se nenavadno izraža ... kar vse vpliva na dobljene rezultate. Pri interpretaciji le-teh pa poudarek ni na količniku inteligentnosti ampak na razvitosti posameznih sposobnosti.

Intelektualno normalno oz. tipično razviti otroci, ki nimajo očitnih vedenjskih motenj, lahko dobro kompenzirajo svoje primanjkljaje in na testih inteligentnosti dosežejo normalne rezultate. Čeprav so ti otroci praviloma vedno prizadeti v svoji sposobnosti socialnega funkcioniranja, pa lahko ima učenje socialnih veščin in reševanja problemov pozitiven vpliv na njihovo življenje.

Otroci z MAS z motnjami v duševnem razvoju oz. zaostankom v razvoju pa imajo obsežne kognitivne deficite tako na verbalnem kot neverbalnem področju. Za petletne otroke, pri katerih gre za razvojni zaostanek na področju receptivnega in ekspresivnega govora kot tudi simbolne igre, je prognoza ponavadi slaba. Pri teh otrocih je poleg očitnih vedenjskih abnormnosti prisoten še socialni deficit. In slabše kot so otrokove kognitivne sposobnosti, manjši so terapevtski učinki, ne glede na čas in angažiranost terapevtov (Dobnik Renko 2002).

Številne lastnosti MAS, ki so naštetje in opisane v prejšnjih poglavjih, lahko vplivajo in onemogočajo osebam z MAS, da se učijo preko običajnih načinov in metod učenja in poučevanja. Pomanjkanje spontane in domišljajske igre zelo vpliva na razvoj socialnega funkcioniranja. Predvsem v prvih letih življenja se igra in socialna

interakcija pri otroku prepletata, skupaj pa tvorita način za učenje komuniciranja, socialnih spretnosti in mišljenja. Otroci z MAS so z odsotnostjo interakcijske igre prikrajšani za mnoga znanja in razvoj na vseh teh področjih. Ponavljanje vedno istih vzorcev in vztrajanje v istih rutinah vsak dan pa otroka prikrajša za mnoge nove izkušnje in tako spet za učenje in napredek na mnogih področjih vsakodnevnega funkcioniranja. Prav tako se pri otrocih z MAS kaže nezmožnost imitacije drugih (npr. oponašanje glasov, gibanja, gest), ki je ena izmed prvih oblik učenja pri malčkih.

Specifične učne težave, težave s pozornostjo in koncentracijo, hitrostjo mentalnega in motoričnega reagiranja ter problemi z delovnim spominom se kažejo kot primanjkljaj izvršilnih sposobnosti. Prispevajo k razkoraku med otrokovimi relativno dobrimi rezultati na strukturiranih testih in učinkovitostjo v vsakdanji šolski situaciji. Učne težave pa so močni dejavnik tveganja za razvoj vedenjskih motenj (Dobnik Renko, 2002).

2.2. VZROKI ZA NASTANEK MOTENJ AVTISTIČNEGA SPEKTRA

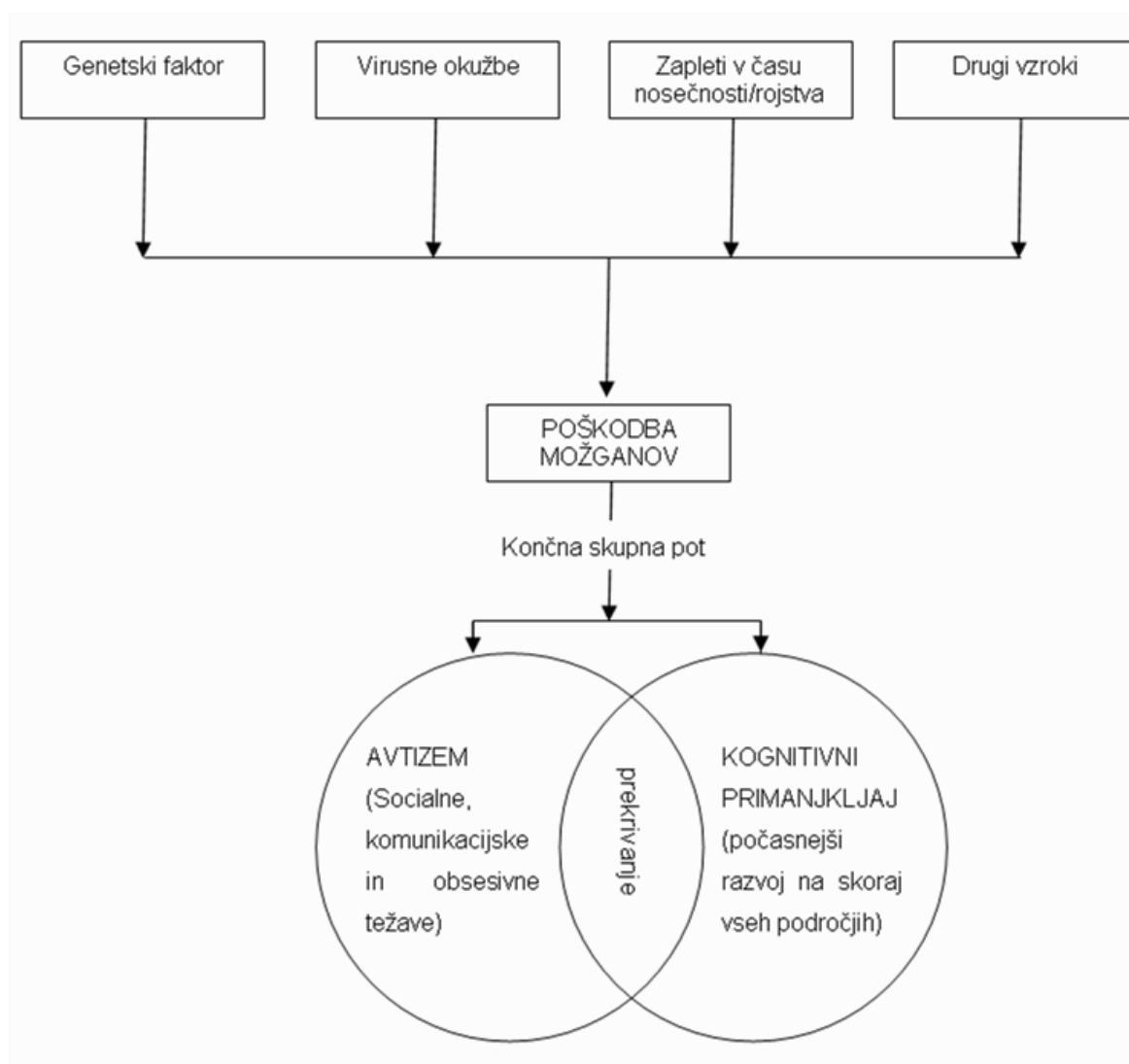
Skozi čas se je ogromno ugotavljalo o vzrokih avtizma. Narejenih je bilo vrsto raziskav in teorij, a kljub temu iskanje enega vzroka ni prineslo rezultatov. Danes nekako velja, da so motnje avtističnega spektra, motnje s kompleksno in heterogeno etiologijo in jih tako povezujemo z vrsto različnih dejavnikov. Boucher (2009) pravi, da ima vsak izmed vzrokov, vpliv na mnoge značilnosti avtizma in vsaka značilnost avtizma ima več vzrokov.

Dejavniki za nastanek MAS so tako zelo raznoliki in izhajajo z različnih področij. Naštela bom le nekaj najbolj pogostih:

- Genetski dejavniki: Avtizem velja za sindrom z močno genetsko osnovo. Študije družin z avtističnimi otroki potrjujejo, da je tveganje za nastanek motnje pri sorojencih 4-5% (kar je 40-50 krat več kot v splošni populaciji), pri enojajčnih dvojčkih pa celo 60 %. Zaradi ugotovitve, da gre pri MAS za kompleksno genetsko motnjo, se je področje raziskovanja s področja genetike tako prestavilo na področje genomike (iz gena na področje celotnega genoma). Intenzivno pa se raziskujejo tudi znane genetske motnje, pri katerih se avtizem pojavi pogosteje npr. sindrom fragilnega X kromosoma, kjer je

pojavnost avtizma 25-30 % (Dobnik Renko, 2002; Jurišič, 1991; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

- Metabolne motnje: Postavljena je bila hipoteza o presežku opioidnih peptidov, saj je bilo ugotovljeno, da imajo osebe z avtizmom povečano količino peptidov v urinu. Zunanji vir peptidov sta pri človeku predvsem mlečna beljakovina – kazein in žitna beljakovina – gluten. Vzrok povečane količine peptidov v urinu naj bi bila poškodba črevesne sluznice zaradi preobčutljivosti na gluten. Skozi tako spremenjeno sluznico naj bi se presnovki kazeina in glutena absorbirali v povečani količini, se vezali na receptorje v možganih in tako povzročali abnormno vedenje, značilno za avtizem. Na osnovi teh domnev se tako veliko staršev odloči za uvedbo brezmlčne in/ali brezglutenske diete. Pogosto starši tudi poročajo o izboljšanju otrokove vedenjske slike po uvedbi diete (Osredkar, 2010).
- Okoljski dejavniki: Med glavnimi okoljskimi prenatalnimi dejavniki, ki se povezujejo z MAS, so okužbe z virusom rdečk, citomegalovirusom, herpesom, rubelo in HIV-om, pretirano uživanje alkohola in uživanje določenih zdravil. Prav tako se je veliko govorilo o zastrupitvi s težkimi kovinami in patološkem vplivu cepljenja (ošpice, rdečke in mumps) na nastanek MAS, a hipoteza ni bila dokazana in o njej ni strokovnega medicinskega konsenza (Dobnik Renko, 2002).
- Pre-, peri- in postnatalni dejavniki: Krvavitve med nosečnostjo, nedonošenost ali prenošenost otroka, višja starost matere, vrstni red rojstva (bolj rizični prvo-, četrto- ali kasneje rojeni otroci) (Dobnik Renko, 2002; Jurišič, 1991).
- Kognitivni dejavniki: Postavljenih je bilo ogromno kognitivnih teorij, ki opisujejo psihološke procese in sisteme, ki so lahko vzrok vedenjem povezanim z MAS. Npr. »Teorija uma« (Frith, 2008), »Teorija šibke centralne koherence« (Frith, 2008), »Težave na področju izvršilne funkcije« (Frith, 2008) ...



Prikaz 1: Končna skupna pot do avtizma (eden izmed možnih modelov). (prirejeno po Humphries, 2010, str. 3).

Pojav avtizma tako še zmeraj ni popolnoma jasen, dejstvo pa je, da ga ne povzročijo starši z neprimerno vzgojo in »hladilniško atmosfero«. Povzročitelji prav tako niso zunanji pritiski ali neugodna izkušnja v otrokovem zgodnjem razvoju.

2.3. SOBOLEVNOST OZ. PRIDRUŽENE RAZVOJNE IN DUŠEVNE MOTNJE PRI MAS

Pri velikem odstotku oseb z MAS (nekje med 5 in 12 %) je prisotno »prekrivanje« še z neko drugo znano genetsko, presnovno ali nevrolško motnjo.

Tako ima večina oseb (vsaj 75 %) z MAS pridruženo še motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR). Med predšolskimi otroki naj bi jih imelo zaostanek v razvoju med 25 in 50 %. 75 % otrok z MAS, predvsem tisti z MDR, imajo tudi učne težave (Dobnik Renko, 2002).

Obstaja tudi velika prevalenca (med 5 in 40 %) za razvoj epilepsije v zgodnjem otroštvu ali kasneje, do adolescence. Eden izmed spremljajočih simptomov so tudi tiki ali Tourettov sindrom. Pogosteje se pojavljajo še Downov sindrom, cerebralna paraliza, tuberozna skleroza, sindrom fragilnega X kromosoma in fetalni alkoholni sindrom (Dobnik Renko, 2002; Osredkar, 2010).

Otroci z MAS imajo dvakrat več raznih psihiatričnih motenj kot ostali otroci s posebnimi potrebami. Tudi pri tistih osebah z MAS, ki imajo visoke intelektualne potenciale, je tveganje za nastanek psihiatričnih motenj večje. Dobnik Renkova (2002) navaja, da so ti otroci za več kot za dve standardni deviaciji nad populacijskim povprečjem glede motenj aktivnosti in pozornosti ter depresivnosti, in za 13,5 % glede anksioznosti. Pogostejše so tudi motnje v motorični koordinaciji, spanju, hranjenju in odvajanju, depresivnost, motnje aktivnosti in pozornosti, avtoagresivno vedenje, opozicionalno in agresivno vedenje. Velik odstotek otrok z MAS pa ima tudi emocionalne motnje (anksioznost).

2.4. POGOSTOST

Avtizem je nekoč veljal za redko motnjo, vendar se je v zadnjih dvajsetih letih njegova incidenca drastično povečala, podatki pa se med seboj statistično razlikujejo.

Jurišičeva navaja številke od 2 do 16 avtističnih otrok na 10.000 tipičnih. Tako veliko razliko med podatki pripisuje:

1. problemu samega definiranja osnovne rizične populacije oz. definiranju avtizma,
2. različnim epidemiološkim metodam in

3. starosti otrok; saj se pri otrocih, ki so bili diagnosticirani kot avtistični, po sedmem letu starosti določeni simptomi ublažijo, deloma kot posledica obravnave, deloma pa zaradi same maturacije (Jurišić, 1991).

Macedoni - Lukšičeva (2006-09) navaja podatke 1/1000 otrok za avtistično motnjo in 3-6/1000 za MAS, kar poleg avtizma vključuje tudi Aspergerjev sindrom in neopredeljeno pervazivno razvojno motnjo. Dobnik Renkova (2002) pa 3-5 avtističnih otrok na 10.000 zdravih. Obe razloge za to porast pripisujeta:

1. Spremenjenemu pojmovanju avtizma v motnje avtističnega spektra (MAS). Sedaj namesto o kategoriji govorimo o kontinuumu, kar pa avtomatsko pomeni vključitev tudi blažjih oblik motnje.
2. Spremembam v diagnostičnih metodah (od devetdesetih let naprej so diagnostični kriteriji jasnejši, večje pa je tudi splošno znanje o motnji).
3. Določeni družbeni dejavniki, kot npr. večja možnost terapije in učne pomoči v času šolanja s postavitvijo diagnoze.

Otroški avtizem je približno tri do štirikrat pogostejši pri dečkih kot pri deklicah. 75- 80 % otrok s pervazivnimi razvojnimi motnjami pa je dečkov (razen pri Rettovem sindromu) (Dobnik Renko, 2002).

Definicija, ki jo je leta 1977 postavilo Ameriško nacionalno društvo za avtistične otroke in ki jo je sprejela tudi Ameriška psihiatrična zveza, trdi, da avtizem najdemo povsod po svetu, v družinah vseh rasnih, etničnih in socialnih skupin, vendar pa ostaja vprašanje, ali je avtizem v vsaki od teh skupin tudi enako pogost (Jurišić, 1991).

2.5. OSNOVNE VEŠČINE

Osnovne veščine so veščine, ki se pri tipičnih otrocih razvijejo spontano v prvih letih življenja, pri otrocih z MAS pa se ponavadi same od sebe ne razvijejo in jih je potrebno naučiti in trenirati. Predstavljajo nekakšno bazo znanja in funkcioniranja, na katerih sloni ves naslednji razvoj, nabiranje izkušenj in novega znanja. Če ti temelji niso postavljeni, znanja ne moremo nadgrajevati. Tako kot vsaka hiša potrebuje

močne temelje, da jo postavimo, tudi otroci potrebujejo osnovne veščine za možnost novih znanj in uspešno funkcioniranje v življenju.

Osnovnih veščin je kar nekaj in vse so pomembne, vendar pa se bom v tem poglavju posvetila opisu in razlagi sedmih osnovnih veščin, ki sem jih v tej študiji primera uporabila in razvijala pri dečku z MAS in razvojnim zaostankom. Te so: sposobnost sedenja, sposobnost čakanja, pozornost in koncentracija, sposobnost imitacije, sledenje navodilom, uporaba geste kazanja in interaktivna igra.

2.5.1. Sposobnost sedenja

Ko otrok z MAS pride v vrtec ali šolo, se mora najprej naučiti, da se usede, ko mu rečejo. Mogoče ne bo razumel, zakaj se mora usesti skupaj z drugimi, ali pa zakaj je pomembno, da uboga učitelja. Vendar pa je sedenje za mizo pomembna osnovna veščina, ki je nujno potrebna za številne dejavnosti zgodnjega učenja tako doma kot v vrtcu ali šoli (Hannah, 2004).

Ko otrok sedi, se lahko bolj osredotoči na stvari pred njim in ga ne zmoti dogajanje okoli njega. Poleg tega tudi ve, da ko sedi, se od njega pričakuje, da bo nekaj delal. Miza in stol tako ustvarita nekakšno pregrado, ki majhnemu otroku pomaga, da je pozoren na nalogo pred njim (Hannah, 2004).

2.5.2. Sposobnost čakanja

Zaradi nesposobnosti predvidevanja otroci z MAS težko razumejo, da se bo nekaj zgodilo v bližnji prihodnosti. Mislijo, da če se nekaj ne dogaja v tem trenutku, se potem sploh ne bo zgodilo. Tako imajo velike probleme pri čakanju na neko dejavnost, čakanju v koloni, pri izmenjevanju vrstnega reda ali čakanju na kosilo. V takšnih situacijah se lahko hitro razburijo, nemir in nelagodje pa se lahko stopnjujeta do izbruha jeze ali celo do agresivnega vedenja. Tako je najboljši način za reševanje teh težav, da otroka naučimo počakati (Hannah, 2004).

2.5.3. Pozornost in koncentracija

Pri otrocih z MAS so pogoste tudi motnje pozornosti in koncentracije. Težave imajo predvsem pri usmerjanju in vzdrževanju pozornosti ter preusmeritvi pozornosti iz sedanjih dražljajev na nove. Značilno je, da so otroci pogosto pozorni le na posamezne dražljaje in podatke, ne pa na celoto (Dobnik Renko, 2002).

Razlogov, zakaj imajo ti otroci probleme na tem področju, je več, največkrat se navaja povišana senzorna občutljivost (otroke pretirano motijo ali vznburjajo določeni zvoki, barve, vonji, strukture ...). Tudi same osebe z MAS pogosto opisujejo svoje senzorne težave kot zelo neugodne in obremenjujoče. Vzrok je lahko tudi premalo zanimanja za delo ali pa nočejo delati ničesar, kar ne spada v njihov krog zanimanja. Nekateri otroci tudi ne razumejo, kaj se v razredu od njih pričakuje. Ne vedo, da morajo poslušati učitelja, razen če se jim to jasno ne pove. Prav tako morda ne bodo razumeli ustnih navodil ali pa si bodo težko zapomnili zaporedje navodil (Hannah, 2004).

2.5.4. Sposobnost posnemanja

Otroci se novih veščin učijo s posnemanjem drugih, kar pa je za otroke z MAS zelo težko. Nekateri otroci z MAS svoje vrstnike posnemajo zelo natančno, vendar ne razumejo kaj posnemajo, tako še vedno potrebujejo pomoč, da njihova dejanja dobijo pomen.

Učenje posnemanja ni enako učenju pomena tega, kar posnemamo. Ko se otroci učijo s posnemanjem, se največ naučijo od socialnega konteksta, v katerem se učijo, kot pa od samega dejanja posnemanja. Naučili se bodo namreč, kako se odzovejo drugi, kaj pričakujejo in kakšen je pomen. Namreč, če rečete »naredi tako«, in pomahate, otrok pa vas posnema, se mora še vedno naučiti socialnega konteksta mahanja – in sicer, da gre za način poslavljanja: medtem ko mahate, gledate drugo osebo, ki vas nato pozdravi in vam pomaha nazaj (Hannah, 2004).

2.5.5. Sledenje navodilom

Otroci z MAS navadno zelo težko sledijo navodilom. Največji problem se pokaže pri sestavljenih navodilih. Težko si zapomnijo vrstni red navodil, težave pa lahko imajo že s samim razumevanjem navodil. Ponavadi imajo največ težav z verbalnimi

navodili. Velikokrat je razlog za problem pri sledenju navodilom tudi slaba pozornost in koncentracija.

Sledenje navodilom pa je za delo doma, v vrtcu ali šoli izrednega pomena za učenje, napredek in pa samo varnost pri delu. Zato je potrebno najti različne metode dela, kako otrokom z MAS pomagati pri sledenju navodilom za uspešnejše in varnejše delo (Hannah, 2004).

2.5.6. Uporaba geste kazanja

Kazanje je prva in najbolj pomembna gesta v procesu razvoja. Gesta je signal, ki ga nekdo naredi z namenom, da bo opažen in razumljen s strani nekoga drugega. Ponavadi oseba, ki naredi gesto, vzpostavi tudi očesni kontakt z osebo, ki ji je bila gesta namenjena, da se prepriča, da je bilo sporočilo razumljeno. Tako je gesta kazanja eden izmed prvih korakov komuniciranja, ki se razvije še pred govorom (Christie idr., 2009).

Gesta kazanja se pri tipičnih otrocih razvije naravno, brez učenja, v prvem letu življenja. V tem času gesto pravilno razumejo in uporabljajo. Otroke z MAS pa je razumevanje in uporabo geste potrebno naučiti.

Razlikujemo dve vrsti kazanja: kazanje z dotikom in kazanje na daljavo. Pri kazanju z dotikom, se otrok s kazalcem predmeta dotakne. Ta vrsta kazanja se ponavadi razvije prej, ker je manj abstraktna. Pri kazanju na daljavo pa gre za veliko bolj abstraktno, vendar tudi bolj socialno gesto. To vrsto kazanja bo otrok namreč uporabil, ko vas bo prosil za pomoč (Christie idr., 2009).

Veliko otrok z MAS bo, kadar bodo nekaj želeli, stegnilo celo roko, nepremično strmelo v predmet ali pa vodilo roko odraslega do predmeta. Pri tem pa osebe, od katere želijo pomoč, ne bodo pogledali v oči. Nič od naštetega pravzaprav ni gesta. Otrok dejanja ni izvedel kot signal in ni vzpostavil očesnega kontakta, da bi preveril, če smo ga razumeli. Dejanja ni izvedel kot način komuniciranja, ampak je našo roko enostavno uporabil kot orodje za doseg cilja (Christie idr., 2009).

Razlogov za učenje geste kazanja je več: da otroci z MAS spoznajo, zakaj komuniciramo, in da je komuniciranje – dajanje signalov osebam okoli nas – uporabno in je lahko celo zabavno (večina avtističnih otrok se namreč tega ne zaveda). Prav tako pa gesta kazanja otroka pripravi na besede in raznoliko besedišče. Damo jim lahko izvedljivo gesto, ki jim prinese hitre rezultate; damo jim gesto, ki jo lahko uporabijo v različnih situacijah in s katero lahko pokažejo stvari, ki si jih želijo; damo jim gesto, ki jo lahko uspešno uporabijo, tudi kadar ne poznajo imena predmeta oz. še preden sploh vedo, da stvari imajo imena (Christie idr., 2009).

2.5.7. Interaktivna igra

Interaktivna igra je vsaka igra, ki ima vsaj dva udeleženca, le-ta pa predvidevata medsebojna dejanja in jih razvijata. S pomočjo interaktivne igre se razvijata zgodnja socialna interakcija in igralne veščine, prav tako pa tudi komunikacija, saj vsak udeleženec igro nadgrajuje, ko svoja dejanja podaljšuje, spreminja, nadaljuje ali pa upočasnjuje oz. pospešuje (Hannah, 2004).

2.6. POMEN ZGODNJE INTERVENCIJE PRI OTROCIH Z MAS

MAS so razvojno-nevrološke motnje, ki trajajo celo življenje in so neozdravljive. Zdravila v klasičnem pomenu ni, kar pa ne pomeni, da z zgodnjo in dovolj intenzivno obravnavo ni mogoče bistveno spremeniti, izboljšati in olajšati tok delovanja osebe z MAS na najpomembnejših življenjskih področjih.

Zgodnja intervencija deluje po principu, da je lažje naučiti novo veščino, kot pa odpraviti staro in nato naučiti novo, ki jo bo nadomestila. Tako je vedno bolje začeti zgodaj, ko veščine in vzorci vedenja še niso zakoreninjeni in ko so otroci najbolj dojemljivi in učljivi (Siegel, 1996, v Gomboc, 2011).

Tako kot pri kateremkoli otroku s posebnimi potrebami je zgodnja intervencija nujna, da se lahko otroku pomaga razviti njegove potenciale. Pri otrocih z MAS pa je pomembno, da se le-ta začne še preden razvijejo močna odstopanja v razvoju in vedenju ter razvijejo nezaželene in stereotipne vzorce. Rast in razvoj možganov in s tem umske sposobnosti in dejavnosti otrok se najbolj razvijejo v prvih osmih letih

življenja, kar pomeni, da je uspešna prihodnost otrok v veliki meri odvisna od učenja v prvih letih življenja. Pri mlajših otrocih z MAS lahko z dodatno stimulacijo še vplivamo in pomagamo pri razvoju, učenju, pridobivanju novih izkušenj in splošnem boljšem funkcioniranju, kasneje pa se njihov odpor do sprememb in vztrajanje v istosti odražata tudi pri oteževanju terapevtskega in pedagoškega dela in posledično s slabšo kvaliteto življenja oseb z MAS (Humphries, 2010).

Zgodnja intervencija in prepoznavanje motnje pa prav tako pomagata družinam, da si najdejo pomoč in podporo pri vseh prilagoditvah in težavah v življenju z osebo z MAS (Humphries, 2010).

2.7. OBRAVNAVA

Otrok z MAS se ob primernem pristopu, pomoči in obravnavah lahko uči. Obravnava in program, ki bi otroku omogočila optimalen razvoj, ne moreta biti vnaprej napisana in postavljena, saj ne poznamo postopkov, ki bi ustrezali vsem otrokom. Vsak otrok z MAS je tako drugačen, da mu je potrebno obravnavo in program dela prilagoditi in individualno zastaviti. Zato je nujno, da je otrok z avtizmom zelo zgodaj prepoznan in obravnavan. Dokazano je, da izobraževanje, učni ter vzgojni programi in metode, ki so prilagojeni posebnim potrebam vsakega posameznika in uvedeni v čim nižji starosti, močno izboljšajo njihovo sposobnost učenja, komunikacije in odnosa z okoljem. V predšolskem obdobju mora biti obravnava usmerjena predvsem v razvijanje njegovih komunikacijskih spretnosti, obravnavo senzornih in/ali motoričnih težav, razvijanje simbolične igre, razvijanje ustrezne skrbi zase in učenje primernih socialnih interakcij z odraslimi in vrstniki. Otroci z MAS potrebujejo tako v individualni kot skupinski obravnavi specifične oz. prilagojene stimulacije. Z njimi vzpodbujamo otrokov razvoj, odpravljamo ali zmanjšujemo vedenjske odklone, značilne za to motnjo, ter preprečujemo razvoj sekundarnih motenj (Werdonig idr., 2009).

Glede na trajno naravo MAS je potrebno, da specialno pedagoške dejavnosti prežemajo vse dejavnosti, ki jih predvideva kurikulum. Za razvoj socialnih veščin, komunikacije, razvoj govora in jezika ter imaginacije je najpomembnejše predšolsko obdobje. Tudi če otrok, pri katerem se pojavijo znaki avtizma, še nima dokončno postavljene diagnoze, je potrebno, da se vključi v redno in sistematično delo. Za

otroka je najpomembnejše, da se njegova motnja prepozna čim prej in se ga takoj vključi v obravnavo. Zgodnje intervencije so usmerjene v vzpostavljanje očesnega kontakta, spodbujanje komunikacije, razvijanje socialnih spretnosti, kognitivno-socialni razvoj in odpravljanje vedenjskih odklonov. Potekale naj bi na otrokovem domu, v vzgojno-varstvenih ustanovah ali specializirani ustanovi. Če pri otroku z MAS že v predšolskem obdobju z ustreznimi metodami in oblikami dela razvijamo socialno interakcijo in komunikacijo, mu omogočimo kvalitetno integracijo v socialno okolje, družini pa izboljšamo kvaliteto življenja (Werdonig idr., 2009).

Osnova terapevtske obravnave otroka z MAS je učenje komunikacije in ustrežnejših vedenjskih vzorcev, njen namen pa je, da bi bil otrok in pozneje odrasla oseba, čimbolj samostojen in učinkovit v vsakodnevnem življenju. Med vedenjskimi obravnavami otrok z MAS so najbolj uveljavljene:

- TEACCH (Teaching and Education of Children with Autism, Učenje in šolanje otrok z avtizmom) je obravnavo, pri kateri je poudarek na tak način vidno opremljenem prostoru, da otrok lažje obvladuje vsakodnevna rutinska opravila in se njegov strah zaradi prehodov od ene aktivnosti k drugi zmanjša. Program je ustvaril Dr. Eric Schopler (www.teacch.com).
- **D**evelopmental, **I**ndividual-Difference, **R**elationship-Based model, ali krajše "DIR/Floortime" (igra na tleh), kjer se otrok uči osnovne komunikacije in medosebne izmenjave na različnih ravneh v okviru igre. Metodo je razvil Dr. Stanley Greenspan (www.autismweb.com).
- ABA (Applied Behavioral Analysis, Uporabna vedenjska analiza) je metoda, pri kateri so uporabljena načela behaviorizma (vedenjske teorije učenje). Temelji na vzročni povezavi med dražljajem, vedenjem in posledicami. Otroka po majhnih korakih učimo, kako naj se vede oz. kako naj se ne vede in primerno vedenje nagradimo, neprimerne pa ignoriramo (www.autismweb.com).
- PECS (Picture Exchange Communication System; Sistem komunikacije z izmenjavo slik), ki je v pomoč predvsem negovorečim otrokom (www.pecsusa.com).
- Senzorna integracija; pri izvajanju aktivnosti po načelih senzorne integracije se upoštevajo posameznikove specifične težave – za vsakega posameznika se oblikuje t.i. senzorna dieta. Tekom aktivnosti tako lahko inhibiramo ali

stimuliramo določeno čutilo, kar omogoča trenutno umiritev in izboljša funkcioniranje posameznika. Metodo je razvila delovna terapevtka Ayres, v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (www.autismweb.com; www.senzornaintegracijaslovenija.weebly.com).

Pomembne za učenje socialnih spretnosti so tudi »skupine za socialne spretnosti« (ang. Social skill groups). Nekateri otroci z MAS zaradi motoričnih težav, predvsem motnje koordinacije, potrebujejo delovnoterapevtsko in/ali fizioterapevtsko obravnavo. Otroci, pri katerih pa njihovo težavno vedenje (agresivnost, izrazit nemir) otežuje uspešnost navedenih obravnav ali pa imajo še kakšno pridruženo psihotično motnjo, pa potrebujejo še dodatno, medikamentozno zdravljenje (Bezjak, 2010; Macedoni-Lukšič, 2006-09).

Diagnostični in terapevtski pristop k otroku s sumom na avtizem bi moral biti timski, v tim pa naj bi bili vključeni vsi, ki delajo z otrokom: vzgojitelji ali učitelji, specialni pedagogi, psihologi, delovni terapevti, fizioterapevti, logopedi ... in pa starši. Specialno pedagoška obravnava otrok z avtizmom je namreč obravnava družin otrok z avtizmom in je tesno povezana s sodelovanjem s starši. To je lahko tudi eden od razlogov, da se starši večinoma za obravnavo odločajo sami. Bistvo specialno pedagoške obravnave je zgodnje ukrepanje (takoj, ko posumimo na avtizem), starši pa od specialnega pedagoga pričakujejo odgovor na vprašanje, kaj se dogaja z njihovim otrokom (zakaj se drugače vede, zakaj ne sodeluje). Odgovor na to vprašanje pa ni le diagnoza, ki jo poimenujemo avtizem, otrokove posebne potrebe, ki jih poimenujemo s tem izrazom, moramo tudi razumeti. Temeljna naloga specialnega pedagoga tako ni postavitve diagnoze avtizma, ampak posvečanje otroku z avtizmom. Specialni pedagog ocenjuje raven otrokovih razvojnih ali učnih dosežkov in prilagojenega vedenja ter na ta način poda oceno njegovih posebnih potreb. Odgovoriti mora na dve vprašanji: *Kaj naj otroka učimo?* in *Kako naj otroka učimo?* Metode poučevanja potem specialni pedagog prilagodi otrokovim posebnim potrebam (Jurišič, 2011).

2.7.1. Sistem komunikacije z izmenjavo slik – picture exchange Communication System (PECS)

PECS je sistem učenja sporazumevanja, ki je bil izvorno razvit za predšolske otroke z MAS, ki niso imeli nobenega funkcionalnega in/ali socialno sprejetega govora.

Protokol temelji na načelih modifikacije vedenja in je razdeljen na 6 faz. Za vsako fazo programa obstaja protokol ocene uspešnosti. Na začetku sta potrebni dve odrasli osebi – komunikacijski partner in telesni pomočnik, sporazumevanje pa se poučuje večkrat tekom dneva in v različnih situacijah (doma, v vrtcu, šoli ter povsod, kjer ima otrok priložnost sporazumevati se) (Bezjak, 2010; Hannah, 2004).

Sistem je povezan z značilnim jezikovnim razvojem, saj najprej učimo osnove komuniciranja, šele nato pa sporočiti določeno sporočilo. Najprej se otrok uči sporazumevati z eno samo sliko (z znakom prosijo za želeno stvar), ko pa postanejo v tem spretni, se učijo uporabljati koncepte, tako da začnejo kombinirati slike in uporabljati glagole, pridevnike, številke, občutenja ... Tako s sistemom PECS učimo otroke, da aktivno sodelujejo v sporazumevalni izmenjavi (Bezjak, 2010; Hannah, 2004).

6 faz PECS-a:

FAZA 1: Fizična izmenjava

Cilj: Ko učenec zagleda zaželen predmet, bi moral vzeti v roko sliko tega predmeta, podati sliko proti učitelju in jo spustiti v njegovo roko.

Za to fazo sta potrebna dva učitelja, pri samem izvajanju pa ne uporabljamo komunikacije. Začnemo s popolno fizično pomočjo, ki jo postopoma zmanjšujemo.

FAZA 2: Razvijanje samostojnosti

Cilj: Otrok pride k svoji komunikacijski knjigi - mapa z velkro trakovi (ježki), vzame iz nje sliko, gre do učitelja in spusti sliko v učiteljevo roko.

Uporabljamo pomoč različnih oseb in uvedemo večje število slik. Še vedno uporabljajoč posamezne slike, se otrok nauči posploševati novo spretnost tako, da jo uporablja na različnih mestih, z različnimi ljudmi in na večji razdalji. Prav tako se naučijo, da postanejo bolj vztrajni pri sporazumevanju.

FAZA 3: Razlikovanje slik

Cilj: Otrok poišče želeni predmet na komunikacijski knjigi z izbiro primerne slike v nizu, s prihodom do komunikacijskega partnerja in z oddajo slike, želeni predmet dobi.

V tej fazi se otrok nauči, da izbere iz dveh ali več slik, da zaprosi za svoje najljubše stvari. Slike so pritrjene na komunikacijsko knjigo, kjer so slike shranjene in se jih da enostavno odstraniti za komunikacijo.

FAZA 4: Struktura povedi

Cilj: Otrok se nauči sestavljati preproste stavke tako, da na komunikacijsko knjigo pritrdi sliko/simbol za »Jaz želim«, ki ji sledi slika predmeta, ki ga otrok želi. Do konca faze bi učenec moral imeti 20-50 slik na komunikacijski knjigi ter bi moral komunicirati z večjim številom oseb.

FAZA 5: Odgovarjanje na vprašanja

CILJ: Otrok je sposoben, da spontano zaprosi za različne predmete in odgovori na vprašanje "Kaj želiš?"

V tej fazi je potrebno imeti na razpolago komunikacijsko knjigo s sliko "Jaz želim" in vsemi ostalimi znaki ves čas na razpolago. Predmeti pa naj bodo nedosegljivi, saj otrok še vedno potrebuje razlog za komunikacijo.

FAZA 6: Spontano odgovarjanje

CILJ: Otrok primerno odgovarja na vprašanja "Kaj želiš?", "Kaj imaš?", "Kaj vidiš?" ter na podobna vprašanja, ki so mu naključno zastavljena (Frey, Škrinjar in Cvetko, 2008-2011; <http://www.pecsusa.com>).

2.7.2. Funkcionalno učenje

Funkcionalno učenje je metoda dela, ki ni narejena eksplicitno za otroke z MAS, pač pa splošno za mlajše otroke z zaostankom v razvoju, kamor pa ponavadi spadajo tudi otroci z avtizmom. Metodo bom razložila bolj podrobno, saj sem jo uporabila pri delu s Pavlom.

Avtorici Stroh in Robinson (1999) razlagata, da je tipično razvit otrok pred drugim letom starosti naravno motiviran za igro. Na ta način pridobiva izkušnje, spoznava svoje okolje in se uči. Ta prelingvalna, notranje motivirana igra otroku omogoča trdno osnovo za vse nadaljnje učenje in za razvoj jezika. V tem najzgodnejšem prelingvalnem obdobju, ko jezik še ni v celoti razvit, je otrokova igra nesocialna in egocentrična – otrok se igra sam, med igranjem je tiho, skoncentriran, v svoje delo pa vlaga veliko truda. To zgodnjo nesocialno naravno igro avtorici kategorizirata in označujeta z izrazom »učna orodja«. Z nazivom »učna orodja« so mišljeni načini razmišljanja in reševanja problemov. Pri reševanju problemov otrok uporablja različne strategije, tako pridobiva izkušnje in se uči. V tem najzgodnejšem obdobju otrok problem vedno reši prav. Učna orodja pa se pri vseh otrocih ne glede na kulturno pripadnost razvijajo enako. Razvijejo se v prvih dveh letih življenja in so temeljna za vse nadaljnje učenje. Otrokom z motnjami v razvoju je pridobivanje izkušenj na tak način onemogočeno in zato potrebujejo pomoč.

Pri metodi gre za niz vaj, ki sledijo zakonitostim spontanega razvoja do drugega leta starosti. Z različnimi organiziranimi aktivnostmi in materiali se poskušamo čimbolj približati normalni otrokovi igri. Metoda temelji na pridobivanju tako imenovanih učnih orodij. Le-ta pa so:

- *Nameščanje*: je temelj za razvoj vseh učnih orodij in osnova za vse nadaljnje delo. Bistvo nameščanja je pobiranje in postavljanje predmetov na določeno mesto. Za nameščanje uporabljamo preprost material - lesene kocke različnih velikosti, majhne vrečke, napolnjene z različnim materialom (pesek, riž, fižol), ter škatle, v katere otrok te predmete daje. Pri zaposlitvi mora otrok vedno uporabljati obe strani telesa, se pravi, da mora roki izmenjavati. Delo naj poteka v ritmu in tekoče. V začetku otroku vodimo roko, ko pa intenzivno vodenje ni več potrebno, ga lahko le dregnemo v komolec ali mu usmerimo zapestje. Tako mu pomagamo, vse dokler samostojno ne postavlja z obema rokama, z lastno prizadevnostjo in notranjo motivacijo. Vsakokrat, ko otrok prime in postavi predmet na določeno mesto, naraste njegovo razumevanje o svojem telesu in o položaju v prostoru.
- *Zaporedje*: je višja stopnja zahtevnosti nameščanja. Delo vedno poteka v obe smeri, z leve proti desni in z desne proti levi.

- *Udarjanje*: bistvo udarjanja je, da otrok predmet prime in ga drži. Udarjanje se pri tipičnem otroku prične takrat, ko prime dva predmeta, ju strese ali po naključju z njima udari skupaj. Pri delu je poudarjeno ritmično gibanje vsega telesa in uporaba obeh rok istočasno. Bolj razvito udarjanje vključuje prijem, držanje in rabo predmetov z določenim namenom. Kasneje otrok to znanje prenese na držo svinčnika, s katerim najprej čečka, nato riše in nazadnje tudi piše.
- *Postavljanje v pare – vzporejanje*: bistvo je iskanje podobnosti. Ko otrok pri približno devetih mesecih po naključju drži skupaj dva predmeta in z njima udarja, se pojavi začetek postavljanja v pare - vzporejanje in enačenje. Na začetku otroku ponudimo omejeno število parov, število pa postopoma povečujemo. Tako aktivnost podaljšujemo, s tem pa povečujemo stopnjo zbranosti in pozornosti ter posredno vplivamo na naraščajočo otrokovo samozavest.
- *Primerjanje*: bistvo primerjanja je pomnjenje in urjenje spomina. Otrok aktivno primerja en predmet z drugim ter išče podobnosti in razlike. Podobo izbranega predmeta mora zadržati v spominu, ko v okolici išče drugega. Pri aktivnosti primerjanja moramo dodatno vključiti kazanje predmetov in slik s kazalcem. Otroku, ki kazalca ne uporablja samostojno, moramo pomagati. Za primerjanje najprej uporabljamo običajne predmete, ki so otroku znani že iz aktivnosti postavljanja v pare, postopno pa uvajamo še slikovni material.
- *Razvrščanje*: je izredno pomembno učno orodje, ker spodbuja razvoj mišljenja. Otroci začnejo razločevati svet okoli sebe že kmalu po rojstvu. Razpoznavajo različne predmete in osebe, iščejo podobnosti in razlike ter jih smiselno razvrščajo v svojem okolju. To je stalen proces in vodi v razvoj in oblikovanje intelektualno miselnega orodja, ki je izredno pomembno za vse bodoče učenje. Preden začnemo z razvrščanjem, mora imeti otrok veliko izkušenj z nameščanjem, vzporejanjem in udarjanjem. Razvrščati pričnemo znane predmete in če je potrebno otroku na začetku vodimo roko. Nikoli ne rečemo »ne« ali »to ni prav«, ampak le pokažemo s kazalcem na pravo posodo. Otrok razvršča tudi slikovni material in ko je pri razvrščanju povsem samostojen, dodamo govor ter predmete in slike poimenujemo. Zavedati se moramo, da se razumevanje pojavi pred govorom.

- *Odbiranje – ločevanje*: nekateri otroci začnejo z zgodnejšo obliko razvrščanja, to imenujemo ločevanje ali odbiranje. Otrok pobira samo enake predmete iz enega kompleta in nato začne z naslednjim. Ta stopnja je manj fleksibilna in na nižjem nivoju, zato pomagamo otroku, da preide v bolj fleksibilno varianto.
- *Gradnja s kockami*: otrok si pri gradnji s kockami pridobiva izkušnje o funkcionalnih odnosih. Najprej kocke niza v vrsto in šele nato eno vrh druge. V najzgodnejši fazi le poskuša in tako povsem naključno naredi neko strukturo. Ti poskusi otroku omogočajo, da ima strukturo najprej v mislih in jo šele potem tudi naredi. To vodi otroka v strukturalno mišljenje.
- *Nizanje*: otroku omogoča, da stvari sprejema, organizira in ureja ter pričakuje in predvideva, kaj bo naslednje.
- *Risanje in čečkanje*: otrok začne »risati« tako, da z dvema palicama v rokah giblje po podlagi. Premika ju v vse smeri tako, kot bi čečkal. Na začetku mu roke vodimo. Palice kasneje zamenjamo z barvicami in otrok prav tako čečka v vse smeri z obema rokama. Trudimo se, da je telo čimbolj gibljivo in da roke steguje in giblje v vse smeri (Stroh in Robinson, 1999).

3. CILJI RAZISKAVE

Iz problema izhajajo cilji raziskave, ki si sledijo v logičnem zaporedju. Z njimi želimo:

1. Narediti kvalitativno začetno oceno sposobnosti dečka z MAS in zaostankom v razvoju, na področju grobe in fine motorike, socialne interakcije, igre, osnovnih veščin, osebnosti in družabnosti ter sporazumevanja.
2. Predstaviti program dela za dečka z MAS in zaostankom v razvoju.
3. Predstaviti strategije dela za učinkovito izvedbo programa z dečkom z MAS in zaostankom v razvoju.
4. Izvesti končno oceno dečkovih sposobnosti na področju grobe in fine motorike, socialne interakcije, igre, osnovnih veščin, osebnosti in družabnosti ter sporazumevanja.

4. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA OZ. HIPOTEZE

Skladno s cilji smo postavili naslednje hipoteze:

H1: sposobnosti dečka z MAS in razvojnim zaostankom so podpovprečne na vseh področjih ocenjevanja.

H2: za ustrezno izvedbo programa dela in napredek na vseh področjih je potrebno uporabiti in prilagoditi ustrezne strategije dela.

H3: strategije dela z dečkom z MAS in razvojnim zaostankom je potrebno prilagoditi in individualizirati.

H4: pri končni oceni dečkovih sposobnosti so vidni napredki na vseh sedmih točkah osnovnih veščin ter na področju socialne interakcije in igre.

5. METODE DELA

5.1. VRSTA RAZISKAVE

Raziskava sodi med kvalitativne raziskave in je opis in analiza dela z otrokom z MAS in zaostankom v razvoju. Kvalitativna raziskava je raziskava, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način, brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili (Mesec, 1998).

Raziskava je bila izvedena kot študija primera, v kateri podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer. Predstavimo lahko osebo, skupino, program, dogodek, inštitucijo ... Za izvedbo študije najprej o primeru zberemo potrebne podatke, ki jih nato organiziramo in analiziramo. Na koncu napišemo poročilo, v katerem prikažemo rezultate študije in z njimi prikažemo primer (Sagadin, 1991).

5.2. OPIS VZORCA

Raziskavo sem izpeljala z dečkom, ki sem ga poimenovala Pavel (ime sem spremenila zaradi varovanja osebnih podatkov). Pavel ima 2 leti in 6 mesecev, obiskuje redni oddelek vrtca in je nameščen v starostni skupini od 2-4 leta starih otrok. Deček nima odločbe in še čaka na obravnavo v oddelku za mentalno higieno. Opazovan je bil s strani osebne pediatrije, ki ga je napotila v obravnavo in defektologinje – družinske znanke, ki pa je predlagala takojšnji začetek specialno pedagoškega dela in obravnave.

5.3. NAČIN ZBIRANJA PODATKOV

Zbiranje podatkov o dečku je potekalo z uporabo kvalitativnih metod – opazovanje, spraševanje in izkoriščanje dokumentarnih virov. Opazovanja sem nato vsakodnevno zapisovala v dnevniški obliki, kjer sem beležila vsakodnevne aktivnosti dečka.

Glavni viri podatkov so tako dnevniški zapisi, začetni intervju in vsakodnevni pogovori s starši, vzgojiteljicami ter defektologinjo in logopedinjo, ki sta mi pomagali kot mentorici.

Podatke sem zbirala z opazovanjem, v procesu vsakodnevnega obiskovanja oddelka, v katerega je bil vključen deček. Z dečkom sem bila vsak dan štiri ure, od 8.30h do 12.30h, kar je od zajtrka do počitka po kosilu. Raziskava je trajala od oktobra 2008 pa do julija 2010, izvedenih pa je bilo okoli 400 srečanj z dečkom.

V aprilu 2009 sem bila z dečkom in njegovo družino v tujini, kjer sem preživela z njimi čas od zajtrka do kosila in nato spet po popoldanskem počitku do večerje. Z dečkom sem izvajala dejavnosti individualno, prav tako pa sem se vključevala v družinsko vsakodnevno rutino.

V novembru 2009 in januarju 2010 sem bila z dečkom in njegovo mamo v Beogradu na postopku celostne obravnave pod vodstvom dr. Selakovićeve. V tem času sem opazovala delo z dečkom v centru, se vključevala v vsakodnevno rutino in v popoldnevih z njim individualno izvajala program, ki smo ga zastavili na začetku skupaj s celotnim timom.

5.4. OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Rezultati so kvalitativno analizirani in tabelno prikazani.

6. REZULTATI

6.1 OPIS PRIMERA

Podatki so bili pridobljeni preko odprtega intervjuja z otrokovo mamo, vzgojiteljico in defektologinjo. Zbrani in sistematično urejeni so bili z namenom oblikovanja celostne ocene otrokovega funkcioniranja pred začetkom obravnave.

Osnovni podatki:

Deček je star 2,5 leti in bo v mesecu aprilu dopolnil 3 leta. Je primerno telesno razvit, med večjimi v skupini. Deček je v vrtcu ponavadi nasmejan in dobre volje. Je zelo živahen (starši in vzgojiteljice sumijo na hiperaktivnost) in ne govori. Ostali otroci so ga zelo dobro sprejeli, želijo si njegove družbe, želijo mu pomagati in o njem konstantno sprašujejo. On z njimi nima kontakta, ponavadi se jih izogiba, ni pa agresiven.

Družinski pogoji:

Pavel izhaja iz štiričlanske družine, z mladima ambicioznima staršema in trimesečnim bratcem. Družina živi v ustreznih bivanjskih razmerah in je ustrezno ekonomsko preskrbljena. Zelo dobre in ljubeče odnose imajo tudi s starima staršema, ki vnuka obiščeta vsak dan in nanj večkrat pazita ter ga vzameta s seboj na počitnice.

Starša se samoiniciativno izobražujeta o avtizmu in iščeta različne nove možnosti in metode, ki bi lahko pomagale njunemu otroku. Prav tako iščeta pomoč pri strokovnjakih - zdravnica jih je napotila k psihologinji in specialni pedagoginji. Začeli pa so tudi z izvajanjem različnih diet (iz hrane so izločili gluten, kazein in sladkor) in homeopatskimi ter bioenergetskimi terapijami.

Posebnosti v razvoju:

Nosečnost je potekala brez težav, prav tako porod. Edina posebnost, ki jo je mati izpostavila, se je zgodila v petem mesecu nosečnosti, ko je bila žrtev poskusa ropa. Takrat se je grozno ustrašila in doživela močan stres.

Pavel je začel sedeti s štirimi meseci, plaziti se je pričel pri petih – z eno nogo po kolenu in drugo po stopalu. Shodil oz. stekel je pri trinajstih mesecih, mati razlaga, da

ni nikoli hodil počasi, vedno je tekel, vse njegovo gibanje pa je bilo hitro in impulzivno. Prvi socialni nasmeh so opazili pri dveh mesecih. Pri sedmih mesecih je že čebljaj in do prvega leta oz. do obveznega cepljenja v tem času so razločili tudi »mama, tata, deda in baba«. Četudi teh besed ni nikoli uporabljal zato, da bi nekoga poklical ali imenoval. Mati pravi, da je bil deček do prvega leta zelo družaben in nasmejan otrok.

Starša razlagata tudi, da je bil že od rojstva zelo nemiren in hiperaktiven in da ni mogel niti jesti ali piti, ne da bi pri tem migal in brcal z rokami in nogami. Dojil se ni, saj kljub vztrajanju ni razvil sesalnega refleksa. Imel pa je hude krče, tako da so se po 6 mesecih odločili preiti na sojino adaptirano mleko, po uporabi le-tega pa so se krči umirili.

Očesni kontakt je do leta in pol vzpostavljaj, saj je bil družaben otrok, ki je vedno iskal stik z ljudmi. Pavlov odziv na njegovo ime, kadar so ga poklicali, pa je bil vedno nekoliko slabši in je po prvem letu začel drastično upadati, dokler se deček, kadar so ga poklicali, skoraj ni več odzival.

Starši in stari starši so začeli opazovati velike spremembe v Pavlovem vedenju po prvem letu starosti oz. po obveznem cepljenju pri dvanajstih mesecih proti ošpicam, mumpsu in rdečkam. V tem času je nehal čebljati in se oglašati ter je do drugega leta ostal tiho, razen joka. To sovпада s trditvami Dobnik Renkove (2002) in Macedoni-Lukšičeve (2010), da pri otrocih z avtizmom razvoj v prvem letu starosti običajno poteka tipično in lahko tudi že spregovorijo nekaj besed. V drugem letu pa je v njihovem razvoju navadno opazna pomembna razlika, pri približno tretjini otrok z MAS pride do razvojnega nazadovanja, ko izgubijo že pridobljene sposobnosti – kot je tudi začetek govora.

Nezadovoljstvo je v tem času deček pokazal tako, da je pričel bruhati. Po drugem letu pa je začel cviliti. Hiperaktivnost oz. nemirnost je ostala. Ni mogel sedeti pri miru in z ničimer se ni zamotil za dlje časa. Ves čas je bil v gibanju in menjavanju aktivnosti. Tudi že pred samim pojavom stereotipnih obnašanj sta starša začela opazovati nepravilno oz. netipično uporabo igrač (avtomobilčka ni vozil, temveč mu je vrtel kolesa in jih opazoval).

Obravnavna in vključenost v vzgojno-izobraževalne programe:

Da nekaj ni v redu, je mati čutila in opozarjala pediatrinjo že od samega začetka. Pravi, da jo je strašila predvsem velika nemirnost in živahnost dečka, vendar so bili odgovori pediatrinje, da je otrok še premajhen in da je potrebno počakati, saj se ponavadi s samim razvojem stvari umirijo.

Pri osemnajstih mesecih je mati zahtevala pregled pri psihologinji in tako sta bila s Pavlom napotena k njej zaradi hiperaktivnosti. Psihologinja je že pri prvem pregledu omenila sum na avtizem.

Tako sta se starša najprej obrnila na zdravstveni dom in nato naprej na dr. Macedoni-Lukšičevo. Mati pravi, da ji nihče ni ponudil uporabnih informacij glede spopadanja s sinovo motnjo ali kaj lahko ona kot mama naredi za svojega otroka. Vse, kar so ji ponudili, je bila nalepka za invalida in razvojni oddelek vrtca. Zaradi tega je celotna družina začela sama iskati uporabne informacije in pomoč. Za pomoč se je obrnila tudi na družinsko znanko – defektologinjo, ki je priporočala takojšnjo specialno pedagoško obravnavo in začetek vodenega dela v skupini oz. spremljevalca.

6.2. OCENA OTROKOVIH SPOSOBNOSTI NA ZAČETKU OBRAVNAVE

6.2.1. Opis otroka s strani staršev

Pavel je izredno nevodljiv in je z njim težko iti kamorkoli, kjer je potrebno čakati, sedeti ali biti pri miru, npr. v trgovino, na kosilo v restavracijo ali na otroško predstavo. Na sprehodu ali praktično kjerkoli ves čas teče in se ne odziva na klicanje ali opozarjanje, tako ga je pred cesto ali kakršnokoli nevarno situacijo potrebno fizično ujeti in ustaviti.

Zelo slabo spi, včasih tudi celo noč prejoče. Slabo tudi jé. Glede na to, da smo mu uvedli dieto brez glutena, kazeina in sladkorja, smo se potrudili in poiskali nadomestna živila in recepte, da bi bila hrana čim bolj okusna. Kljub temu jé samo nekaj stvari – krekerje, oreščke, pečen krompirček, carski praženec, panirano

piščančje meso, poseben, zanj pečen kruh s semeni ... Hrana mora biti tako zapečena, da hrusta, drugače je ne jé.

Veliko se pojavljajo stereotipna gibanja – trde in ravne predmete trese pred očmi, med tekom ali hojo ogleduje linije. Z igračami se ne igra tako kot njegovi vrstniki, tudi vrstnikom ne posveča nobene pozornosti in z njimi ne vzpostavlja stikov.

Spremembe okolja in urnika mu ne povzročajo težav. Zelo rad gre z dedkom na trening košarke, kjer navdušeno spremlja tek otrok in skače po blazinah. Motorično je izjemno hiter in spreten, kar naprej skače po kavču in postelji.

Zelo rad se objema, boža in »crklja«. S smehom in skakanjem po kavču spremlja risanko Nodi. Rad posluša tudi pravljice Muca Maca in Koza Kunigunda, pri Vili Malini pa začne jokati in zapusti prostor.

6.2.2 Opis otroka s strani vzgojiteljice

Prvi dan vrtca je Pavel prišel v sobo, ves čas tekal naokoli, premeril vse črte z očmi in cvilil in se oglašal. Od prvega dne naprej je sproščen in nasmejan. Kar naprej skače po vzmetnici, ki jo imamo v kotu sobe. V programu ne sodeluje, kadarkoli ga želimo vključiti, najde trenutek, ko lahko odide stran. V času kosila se sicer usede za mizo, vendar potem ponavadi vstane in skače po vzmetnici, dokler ga ne pripeljemo nazaj. Hrano zavrača in jé samo krekerje in riževo mleko, ki jih v vrtec za zajtrk prinese mati. V času počitka mu pustimo, da ostane na blazini, kjer še nekaj časa skače, nato pa sam zaspi. Našim zahtevam se sicer ne upira, res pa je, da zaradi slabega poznavanja same motnje in dela z otroki z avtizmom od njega tudi ne zahtevamo veliko.

Pavlova mati nam je že prvi dan povedala, da sumijo pri dečku avtizem, vendar pa da v prejšnjem vrtcu v Italiji niso imeli z njim problemov in da je v vrtec tudi rad hodil. Povedala je tudi, da je hiperaktiven in da naj mu ne dovolimo stereotipnega vedenja, kot je mahanje s predmeti pred očmi in ogledovanje linij. Stereotipno vedenje se sicer pojavlja, kot ga je opisala mati, vendar ne tako pogosto, kot smo pričakovali.

Z otroki se ne družijo, jih pa gleda med tekom. Očesni kontakt vzpostavi zelo redko oz. zelo na kratko. Odrasle osebe sprejme takoj in bi šel s komerkoli, predvsem zanimivi

so mu moški – drugi očetje, ki so hodili po otroke v vrtec. Kadar nekaj želi, te pelje za roko in potem vodi tvojo roko do predmeta, ki ga želi.

Nikoli nisem opazila tipičnega načina igre pri njem, prav tako se ne igra z vrstniki. Največkrat samo neumorno skače po vzmetnici in maha s kakršnimkoli trdim predmetom, ki ga najde. Pogosti so izbruhi smeha.

Razumevanje verbalnih navodil je zelo slabo, zato jih moramo podkrepiti z vodenjem in kazanjem.

Deček je zelo simpatičen in ljubezniv, rad pa se tudi »pocrklja«. Ostali otroci večkrat povejo, da ga imajo radi, zelo jih zanima tudi njegovo vedenje.

6.2.3 Opis otroka na osnovi lastnega opazovanja

Opis temelji na neposrednem opazovanju dečka v skupini in individualnem delu v strukturirani situaciji. Opazovanje je potekalo v rednem vrtcu, kamor je deček vključen, v prvem tednu mojega prihoda.

- Področje socialne interakcije:

Deček se vrstnikov izogiba in si vedno poišče kotiček, kjer je sam. Nikoli pa do otrok ni agresiven, tudi med svojo igro metanja kostanja po igralnici je zelo pazljiv in nikoli ne vrže kostanja v nikogar. Deček vrstnikov ne opazuje in se jim ne pridružuje pri aktivnostih, razen v skupnem prostoru gre na tobogan, tudi če se spuščajo ostali otroci, vendar pa jih dostikrat odriava, da pride na vrsto pred njimi.

Odrasle uporablja bolj kot orodje za doseganje svojih ciljev, saj bo uporabil prvega odraslega, ki ga vidi, ne glede na to, ali osebo pozna ali ne. Tudi kadar potrebuje tolažbo ali nežnost, mu je vseeno, ali je to vzgojiteljica iz njegove skupine ali pa iz sosednje. V interakcijo z mano Pavel vstopa že od prvega dne, predvsem kadar kaj potrebuje in kadar se želi »crkljati«.

Njegov odziv na poskuse interakcije in odnos do vrstnikov in odraslih tako sovпада s trditvami Jurišičeve (1991) in Dobnik Renkove (2002) v njihovih delih.

Tako kot Jurišičeva (1991) navaja v svoji knjigi, tudi Pavel ne reagira, če ga kdo pokliče po imenu.

- Področje sporazumevanja:

Govor: Deček ne govori ali čeblja, veliko pa se oglašja z enakim tonom lllll, ki ga vleče, dokler ne more vdihniti. »DI DI DI« kadar je vesel ali mu je nekaj všeč. Če nečesa noče, izgovarja »DI DI DI« z jeznim tonom in odsekanim ritmom ali pa začne kričati.

Neverbalna komunikacija: Deček ne uporablja geste kazanja, temveč osebo odpelje do predmeta in ji vodi roko, dokler mu oseba tega predmeta ne da. Zna biti zelo vztrajen, predvsem kadar gre za hrano. Ta podatek potrjuje, da Pavel nima razvite geste kazanja, kar pa sovпада z navedbami Christie idr. (2009).

Deček sicer očesni kontakt vzpostavi, vendar je le-ta zelo kratkotrajen.

Združena pozornost: Deček ne kaže na predmete v smislu skupne združene pozornosti, predmeta prav tako ne razkazuje ali poda z namenom, da bi pritegnil ali obdržal pozornost druge osebe. Kadar želi nek predmet, preprosto vodi oz. povleče roko odraslega, ob tem pa ne kaže namena, da želi s to osebo deliti izkušnjo ali pozornost ob predmetu. S predmetom se zaigra sam, ponavadi je to stereotipna igra tresenja predmeta pred očmi.

Opis tako potrjuje, da deček nima razvite združene pozornosti, kar pa je za obravnavani sindrom tudi ena izmed bolj izrazitih značilnosti (Jurišič, 2004).

- Področje imaginacije:

Odnos do predmetov in igra: Deček se z igračami ne igra kot njegovi tipični vrstniki. Mehke igrače in punčke ga ne zanimajo. Najraje poseže po pisalih, paličicah, žlicah in trdih predmetih, ki jih uporablja za tresenje pred očmi (eno izmed stereotipnih vedenj, ki se pri dečku pojavljajo). Način igre je rigid in venomer enak. Igra se s plodom kostanja, ki ga meče in pobira. Tako se lahko zamoti tudi po 15 min ali več, če bi ga pustili. Če se vrstnik ali odrasel želi vključiti v metanje kostanja, Pavel odide stran in si najde nekaj drugega. Nikoli se ne igra s svojimi vrstniki, pri igri jih tudi ne opazuje, razen kadar tečejo ali pa se spuščajo po toboganu. Dobljeni rezultati so tako v skladu s predhodnimi raziskavami, ki jih navaja Humphries (2010).

Pavel je sicer ves čas v gibanju, pleza po klopeh, veliko skače po vzemtnici, ki je v kotu igralnice, teče, se uleže na tla in spet vstane ...

V igro z mano se deček spontano ne vključuje, če se vključim v igro s predmetom, navadno odide stran ali pa mi vzame predmet in ga prične stereotipno tresti pred očmi. Če pa je igra gibalna, se vključi in z vzpostavitvijo očesnega kontakta tudi nakaže, da želi ponovitev (npr. skupno skakanje po blazini, dvigovanje dečka v naročje in ga potem obrniti na glavo in spustiti na blazino, skakanje po veliki terapevtski žogi ...). Vključevanje in želja po gibalnih interaktivnih igrah tako nakazujejo, da je področje interaktivne igre vseeno na malce višjem nivoju, kot sem prvotno predvidevala.

Odpor do sprememb – vztrajanje v istosti: Deček v nasprotju z navajanjem različnih avtorjev (Jurišić, 1991; Dobnik Renko, 2002) nima problemov z menjavanjem urnika, oseb ali prostora. Se pa njegovo vztrajanje v istosti kaže pri nefleksibilnosti mišljenja – ko se mu pokaže neko dejavnost ali pa jo izvede prvič, jo potem vedno izvaja na enak način. Izraža pa se tudi z repetitivnimi gibi – enostavnimi stereotipijami, kot je npr. mahanje predmeti pred očmi in vlečenje linij z očmi med tekom.

Fleksibilnost mišljenja: Deček ima, tako kot navaja Hannah (2004), težave pri predvidevanju in predstavljanju situacij, predvsem pri razumevanju koncepta nevarnosti. Kadar se želi gugati, steče do gugalnice, tudi če se na njej že guga drugi otrok. Kljub temu, da ga je gugalnica že zadela in podrla, še vedno počne isto. Uhaja in teče ter se ne odziva na klicanje po imenu ali na verbalna navodila, kot so »počakaj«, »stop«, »ne«.

- Področje senzomotoričnega razvoja:

Zaznavanje in stanje čutil: Vid in sluh sta glede na zdravniško poročilo ustrezno razvita, prav tako pri dečku ni bilo bolezenskih stanj, ki bi lahko vplivala na razvoj čutil.

Vidno zaznavanje: Pavel rad gleda stvari od blizu, se jim približa in jih gleda tudi pod čudnimi koti. Na sprehodu se ustavlja in gleda avtomobile tako, da obrne glavo navzdol.

Slušno zaznavanje: Deček ima pri slušnem zaznavanju precejšnje probleme. Enostavnih navodil, kot so: sedi, vstani, lezi, skoči, teci, pokaži, brez vizualne pomoči ne izvede. Na svoje ime se včasih odzove, vendar samo, kadar sedi ali je miren, in

še to ga je potrebno poklicati večkrat, preden reagira. Kadar se giba ali pa smo zunaj, se na svoje ime ali kakršnokoli klicanje ne odzove.

Gustatorični sistem: Deček je na dieti brez glutena, sladkorja, laktoze in je vsa prehrana tako doma kot v vrtcu prilagojena temu. Vendar pa deček ne mara mehke hrane (krompir, polenta, zelenjava) in ob siljenju se mu sproži refleks bruhanja (po podatkih staršev). Najraje ima hrano, ki je trda, čvrsta in hrusta (grisini, dobro zapečeno meso, dobro zapečen krompirček, oblati). V vrtcu daje veliko stvari v usta, od kamnov, igrač, lize in grize si rokave majic.

Taktilni sistem: Deček se rad stiska, objema in boža. Rad ima močnejše pritiske in stiske. Dečkov stisk je precej močan, vendar pa je njegov pritisk izjemno šibek, ne zmore zapreti pipe ali spustiti vode na stranišču. Velike lego kocke zloži v stolp, vendar se mu le-ta podre, ker je pritisk tako šibek, da se kocke ne združijo. Ne mara se dotikati lepila, barv, plastelina, ne mara »packati«. Rad se igra z vodo, vendar s toplo, če je voda mrzla se zelo upira. Rad se dotika naravnih materialov, kot so kamni, pesek, listje, rože ... Noče nositi kape ali rokavic.

Celoten opis zaznavanja in stanja čutil sovpada z ugotovitvami različnih avtorjev (Boucher, 2009; Dobnik Renko, 2002; Jurišič, 1991; Macedoni-Lukšič, 2010), ki opisujejo težave s senzorično ter netipične odgovore na dražljaje občutkov in jih opisujejo kot eno izmed pomembnih značilnosti MAS.

Vizualno-motorična koordinacija:

Koordinacija oko-roka: Pri vtikanju geometrijskih teles v odprtine, natikanju kroglic na vrvico je deček uspešen. Pri ploskanju, tolčenju z dvema palicama, tolčenju po mizi ali bobnu pa je deček neuspešen. Vidim, da je dojel, kar želim, vendar je motorično neuskkljen (tolčenje po bobnu - palica gre levo in desno, namesto navzgor in navzdol; ploskanje - gibanje je narazen in skupaj, samo roki se ne uspeta dotakniti v sredini).

Področje motorike:

Groba motorika: Deček se rad giblje in je pri gibanju tudi zelo spreten. Teče zelo hitro in veliko, iz teka se vrže in podrsa po kolenih, obvlada »skipping«, med tekom se pojavljajo stereotipna vedenja - »vlečenje linij z očmi«, kjer teče hitro mimo okenske police in z očmi sledi ravni liniji v bližini nekaj centimetrov, ob tem pa se nikoli ne

udari ali poškoduje. Po stopnicah se vzpenja samostojno navzgor in navzdol, kjer uporablja nogi izmenično. Predmete prenaša previdno, nese jih samostojno tudi po stopnicah. Skače sonožno, iz počepa in iz višine, rad ima trampolin in vzmetnico, ki jo imajo v igralnici. Samostojno spleza na različne objekte (predvsem rad pleza na klopi, mize, ležalnike), hodi po klopi. Pravilno vrže in brčne žogo, ujame pa je ne. Po toboganu se spušča samostojno sede, leže, po kolenih, z glavo naprej, še stoje, če bi mu dovolili. Zelo rad se guga, vendar pa se nikoli ne poganja sam.

Fina motorika: Pincetni prijem je usvojen, pri sami manipulaciji z majhnimi predmeti pa je okoren in neroden. Večje kroglice niza na vrvico, vendar ima problem, če konec vrvice ni utrjen z lepilnim trakom. Manjše kroglice sicer obrne pravilno, vendar mu ne uspe zadeti vrvice v odprtino. Škarij ne prime v roko pravilno, tudi vodeno je njegova roka trda, deček pa se upira. Škarje ali katerikoli drug trd predmet uporablja za »tresenje pred očmi« eno izmed stereotipnih vedenj, ki so prisotna pri dečku.

Odstopanja in težave na grobem motoričnem področju se sicer ne ujemajo popolnoma z opisi in značilnosti MAS (Werdonig idr., 2009). Je pa res, da nisem uspela preveriti dečkovega gibanja v počasnem ritmu, kjer pa bi se lahko pokazale težave na področju ravnotežja ali koordinacije. Na področju fine motorike ima deček nekaj težav. In ker so dejavnosti, ki sem jih izvedla na področju fine motorike, tipa, kjer deček ne more hiteti, prav tako pa so se pokazale težave na področju koordinacije oko-roka, menim, da obstaja velika verjetnost težav na področju koordinacije in ravnotežja.

Grafomotorika: Drža pisala in telesa pri risanju sta neustrezni. Deček pri risanju sedi čisto sproščeno, naslonjen nazaj in postopoma leze na stolu v ležeč položaj, tako ga je treba večkrat popraviti. Roka, v kateri drži pisalo, je sproščena, pritisk je izjemno šibek, tako se sled pisala komaj vidi. Ne vleče črt ali »čečka«, ampak samo pusti, da se pisalo dotakne papirja. Za prijem pisala uporablja prijem klešč. Druga roka je spuščena pod mizo, tako se mu papir ves čas premika in je okoli njega porisana tudi miza. Pri risanju vztraja le nekaj sekund, nato pa pisalo uporabi za tresenje pred očmi. Risanje se pri dečku nikoli ne pojavi samoiniciativno. Tudi stranskost pri dečku še ni izoblikovana - pisalo vzame v tisto roko, ki je bližje pisalu.

Obrazna motorika: Deček ne oblikuje ustnic v položaj za pihanje. Pri pihanju milnih mehurčkov usta približa nastavku za pihanje, vendar pa jih nato odpre in nastavek oblizne.

Področje osebnosti, družabnosti in čustvovanja: Na splošno je deček veder, nasmejan, razigran, dobre volje in zelo simpatičen, vendar pa nanj zelo vplivajo polna luna ali slabo vreme ... Takrat je zelo spremenljive volje, iz smeha lahko takoj preskoči na jok ali kričanje, ki se ga ne da umiriti ali pa je brez energije v naročju vzgojiteljice.

Na prijetne dražljaje (pohvala in nagrada) se odziva s čustvi ustreznega tipa in intenzivnosti, na kar nakazuje njegov izraz na obrazu (nasmeh, očesni kontakt), sproščena drža telesa in vedenje (deček se smeje in nakazuje na ponovitev dejanja). Na neprijetne dražljaje (ko se mu ne ustreže, nečesa ne dovoli ali mora počakati) pa začne kričati, skakati, vleči osebo za roko ... Kar pa sovpada s poročanjem avtorjev (Boucher, 2009; Dobnik Renko, 2002 in Werdonig idr., 2009) o vedenjskih težavah in slabem kontroliranju izražanja čustev oseb z MAS.

Na splošno se težko umiri, na ležalniku skače in se premetava in zelo dolgo traja preden se umiri in zaspi.

Osnovne veščine: Deček je venomer v gibanju in se redko usede na stol sam od sebe. Med skupnimi dejavnostmi v skupini kar naprej vstaja s stola ali pa išče predmete za stereotipno mahanje pred očmi.

Če se na sprehodu ustavijo za dalj kot nekaj sekund, postane nestrpen, začne vleči vzgojiteljico za roko ali pa kar odide. Malico in kosilo mora dobiti prvi, drugače začne kričati. Takšne reakcije so tipične za otroke z MAS in kažejo na pomanjkanje prilagodljivosti mišljenja (Hannah, 2004). Takoj ko konča ali če mu dejavnost ni všeč, vstane od mize in odide, če ga pokličejo nazaj, začne kričati.

Dečkova pozornost je kratkotrajna in hitro odkrenljiva. Če med dejavnostjo nekdo vstopi v razred, se bo takoj obrnil, če kdo kaj reče, bo takoj prenehal z dejavnostjo. Pri risanju povleče kratko črto in prične takoj z barvico mahati pred očmi, dokler se ga ne ustavi.

Pavel ne oponaša glasov, gibov ali izrazov na obrazu. Posnemanje ni razvito in ga deček ne uporablja kot način učenja, kar pa je tipično za otroke z MAS (Hannah, 2004 in Christie idr., 2009).

Ne razume ali sledi enostavnim navodilom, kot so: pokaži, prinesi, vzemi, daj mi ... Določena navodila izpolni, vendar samo če so pospremljena s kretnjami. Če je navodilo podano samo verbalno, ga ne bo izpolnil.

Gesta kazanja in gesta za »daj mi« nista razviti oziroma se ne pojavljata. Tudi ta podatek je v skladu z navajanjem Christie idr. (2009) in je za obravnavani sindrom ena izmed značilnosti.

Občasno se mi uspe vključiti v dečkovo tekanje ali gibanje in ga spremeniti v interaktivno gibalno igro. Vključevanje in želja po gibalnih interaktivnih igrah tako nakazujejo, da je področje interaktivne igre vseeno na malce višjem nivoju, kot sem prvotno pričakovala, in mislim, da bi se ga dalo lepo razviti in uporabiti za razvijanje tudi drugih področij.

Hranjenje, osvajanje higienskih navad in samostojnost: Deček samostojno pije iz skodelice in plastenke, samostojno se hrani z žlico. Pri hranjenju uporablja prijem klešč, ker prijem ni močen, se pri tekočih jedeh zelo umaže. Trde stvari jé z roko, poskusi z žlico in po nekaj neuspešnih poizkusih, uporabi prste. Umazani prsti ga motijo in si jih nato obriše v svojo majico ali pa v majico tistega, ki mu je najbližje. Kadar ni lačen ali pa ne želi jesti, vstane s stola in skače po prostoru.

Deček ima še vedno pleničke, doma sicer urinira na kahlico, veliko potrebo pa opravi samo v plenico.

Deček se samostojno ne sezuje/obuje, sleče/obleče, odpre/zapre gumbov ali zadrge, ne obleče si kape ali rokavic, si jih pa sam sleče. Pri oblačenju sedi mirno in pomaga vtakniti roko v rokav ali nogo v čevelj. Svojih stvari ne pospravi v omaro, igrač ne pospravi za seboj. Na sprehodu ne hodi ob vrvi in se je drži, ampak ga za roko drži vzgojiteljica, saj drugače takoj spusti vrv in gre po svoje.

Dobljeni rezultati tako kažejo, da so sposobnosti dečka z MAS in razvojnim zaostankom podpovprečne na vseh področjih ocenjevanja, kar pa potrjuje hipotezo 1.

6.3. NAČRTOVANJE, IZVEDBA IN POTEK OBRAVNAVE

Spodaj zapisan program dela je nekakšna strnjena celota dela dveh let. Ker sta dve leti in okoli 400 srečanj dolga doba, ki zajema veliko spreminjanja, sprotnih evalvacij in prilagajanj, tedenskih in mesečnih programov in različne stopnje prilagoditve, sem se odločila, da podam zapis v čim bolj logični in pregledni obliki. Tako bodo v tem poglavju zajete vse prilagoditve, strategije, oblike in programi dela, ki smo jih v dveh letih dela izvedli. Na koncu pa bodo prikazani še napredki in končna skupna evalvacija obravnave.

6.3.1. Prilagoditve

Glede na oceno otrokovih sposobnosti na začetku obravnave, ki smo jih dobili, smo s timom sestavili seznam prilagoditev, ki so se nam zdele nujne za dečkovo uspešno funkcioniranje v skupini. Nato pa smo, upoštevajoč prilagoditve in cilje, ki smo si jih zastavili, določili še strategije dela. Določene smo nato prilagodili glede na zahteve programa, prilagoditev in sposobnosti dečka.

Prilagoditve na nivoju vrtca:

- *PROSTORSKE:*
Zagotovitev prostora za izvajanje individualne pomoči.
- *ORGANIZACIJSKE IN KADROVSKE:*
Izvajanje dodatne strokovne pomoči vsak dan v časovnem okviru od zajtrka do popoldanskega počitka (8.30-12.30), individualno v ali izven oddelka. Izvaja študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Prilagoditve na nivoju skupine:

- Deček naj za mizo sedi vedno na istem mestu - na ožjem delu mize, kjer je prostor samo za enega (tako v času obedovanja, kot izvajanja aktivnosti), to naj bo njegov prostor.

- Dečka naj se vztrajno vključuje v aktivnosti, če se deček upira, naj bodo vključevanja vodena, trajajo krajši čas in polna pozitivnega spodbujanja.
- V skupini naj se aktivnosti vedno zgodijo v istem sosledju, ustvari naj se urnik.

Prilagoditve na nivoju posameznika:

- Uporabljajo naj se enostavna enozložna navodila, podkrepljena s kretnjo.
- Dečku verbaliziramo vse, kar počnemo.
- Pri vseh aktivnostih naj se uporablja načelo postopnosti.
- Kadar deček določene dejavnosti ne zmore, se mu jo prilagodi do stopnje, ki jo potrebuje. Če dejavnosti ne zmore samostojno, jo izvajamo vodeno.
- Prilagoditve naj bodo v čim večji meri izvedene tako, da je deček pri dejavnosti lahko samostojen.

6.3.2. Strategije dela

- **Spodbuda, zgled in oblikovanje**

Spodbuda in zgled sta tehniki, ki jih uporabljamo za učenje veščin v strukturiranem, postopnem procesu. Predvsem sta pomembni za otroke z MAS, ki imajo težave s posnemanjem, razumevanjem in težko sledijo verbalnim navodilom (Hannah, 2004).

Najprej uporabimo tehniko »spodbude«. Le to uporabimo za učenje večine fizičnih veščin, še posebej če ima otrok težave z razumevanjem verbalnih navodil in s posnemanjem. Otroku najprej fizično pomagamo pri dejavnosti, nato pa le-to čim hitreje umaknemo in jo nadomestimo z verbalno spodbudo ali znakom in kretnjo (Hannah, 2004).

Tehnika »zгледа« se uporablja za otroke, ki že znajo posnemati. Najprej otroku pokažemo, kaj naj naredi, nato pa mu povemo, da naj nas posnema. To tehniko začnemo uporabljati, ko otrok usvoji osnovno veščino »posnemanje« (Hannah, 2004).

Z »oblikovanjem« postopoma spremenimo otrokove veščine ali vedenje, da bi dosegli zastavljen cilj. Npr., če otrok vedno riše kroge, mu pokažemo, kako nariše obraz, jabolko ... in druge okrogle stvari. Če rad govori »mamama«, ga sprva posnemajmo, nato pa spremenimo besedo v »mami«. Oblikovanje je namreč nekakšna naravna posledica pri učenju mlajših otrok (Hannah, 2004).

Strategija ni spremenjena, pridobljena iz Hannah (2004).

- **Uporaba nagrad in pohval**

Sprva je nagrada Pavlova najljubša hrana (kreker ali indijski oreščki). Kreker je razdeljen na majhne kose, indijski orešček pa je eden, da se otrok ne najé preveč. Vse nagrade so vedno pospremljene s socialnimi pohvalami, z veselim glasom in izrazom. Deček dobi nagrado in pohvalo takoj, ko zadovoljivo konča dejavnost (Hannah, 2004).

Strategija ni spremenjena, pridobljena iz Hannah (2004).

- **Prilagajanje okolja za spodbujanje sporazumevanja**

Če majhnim otrokom z resnimi sporazumevalnimi težavami omogočimo lahek dostop do vsega, kar potrebujejo, jim s tem odvzamemo priložnost, da se naučijo sporazumevati z drugimi in spoznajo, kaj lahko s tem dosežejo (Hannah, 2004). Zato Pavlu okolje prilagodimo tako, da njemu ljube stvari niso hitro dostopne, so pa vidne oz. deček ve, kje so. Tako mora prositi za pomoč, kar nam omogoči, da načrtno razvijamo in krepimo področje sporazumevanja.

Strategija ni spremenjena, pridobljena iz Hannah (2004).

- **Izmenjevanje**

Dejavnosti, pri katerih se izmenjujemo, pomagajo oblikovati socialni dialog med otrokom in odraslim ter pozneje med otrokom in njegovimi vrstniki. Med izmenjevanjem povemo »Jaz sem na vrsti, ti si na vrsti«, da se otrok nauči povezati besede s čakanjem na vrsto. Kasneje, ko začnemo dodajati še otrokove vrstnike, »Tadej je na vrsti, Gregor je na vrsti« ... pa s tem vključimo še zapleteno socialno veščino deljenja s prijateljem (Hannah, 2004). V sami igri je priložnosti za izmenjevanje veliko, vendar naj bodo le-te na začetku preproste in spodbudne za otroka, da jih lahko začuti kot prijetne in zabavne.

Strategija ni spremenjena, pridobljena iz Hannah (2004).

- **Postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih**

Korak 1: Deček obeduje skupaj z ostalimi otroki v skupini. Za mizo sedi tako kot vsi ostali, tudi če ne jé, od mize lahko vstane, ko najhitrejši otrok zaključi svoj obrok.

Po zajtrku – v času proste igre, ima deček 10 min proste igre, nato gre s študentko prostovoljko, ki v času skupnih dejavnosti izvaja individualiziran program z dečkom, v prostor brez motečih dejavnikov, kot so hrup in prisotnost drugih oseb.

Na sprehod oz. igrišče gre deček vedno s skupino. Dečka na sprehodu za roko drži študentka prostovoljka. Na igrišču se ga spodbuja v aktivnosti (guganje, plezanje, spuščanje po toboganu, igranje v peskovniku ...).

Korak 3: Deček obeduje skupaj z ostalimi otroki v skupini. Za mizo sedi tako kot vsi ostali tudi če ne jé, od mize lahko vstane, ko najhitrejši otrok zaključi svoj obrok.

Po zajtrku – v času proste igre ima deček 10 min proste igre, nato gre s študentko prostovoljko, ki v času proste igre izvaja individualiziran program z dečkom, v skupnem prostoru. Nato se deček pridruži skupinski dejavnosti, ki se jo prilagodi glede na njegove potrebe.

Na sprehod oz. igrišče gre deček vedno s skupino. Na sprehodu se začne dečka navajati, da se drži za sprehajalno vrv, tako kot ostali otroci. Na igrišču se ga spodbuja v aktivnosti (guganje, plezanje, spuščanje po toboganu, igranje v peskovniku ...).

Korak 4: Deček obeduje skupaj z ostalimi otroki v skupini. Za mizo sedi tako kot vsi ostali, tudi če ne jé, od mize lahko vstane, ko najhitrejši otrok zaključi svoj obrok.

Po zajtrku – v času proste igre ima deček 10 min proste igre, v tem času za mizo ali pa v igralnem kotičku, v prisotnosti ostalih otrok, naredi eno izmed dejavnosti funkcionalnega učenja, v kateri je uspešen in jo rad izvaja. Nato gre s študentko prostovoljko, ki v času proste igre izvaja individualiziran program z dečkom, v skupnem prostoru. Nato se deček pridruži skupinski dejavnosti, ki se jo prilagodi glede na njegove potrebe.

V času individualne obravnave se uvede »prijatelj dneva« (strategija je opisana v poglavju 6.3.2. Strategije dela).

Na sprehod oz. igrišče gre deček vedno s skupino. Na sprehodu se deček drži za sprehajalno vrv, tako kot ostali otroci. Na igrišču se ga spodbuja v aktivnosti (guganje, plezanje, spuščanje po toboganu, igranje v peskovniku ...).

Korak 5: Deček obeduje skupaj z ostalimi otroki v skupini. Za mizo sedi tako kot vsi ostali, tudi če ne jé, od mize lahko vstane, ko najhitrejši otrok zaključi svoj obrok.

Po zajtrku – v času proste igre, v igralnici (za mizo, v igralnem kotičku ... prostor menjavamo), v prisotnosti ostalih otrok, naredi eno izmed dejavnosti funkcionalnega učenja, v kateri je uspešen in jo rad izvaja. Število dejavnosti nato postopoma povečujemo, čas individualne obravnave v skupnem prostoru pa zmanjšujemo. Cilj je, da izvedemo vse poznane dejavnosti v skupini, nove pa individualno v skupnem prostoru. Deček je vedno prisoten pri skupinski dejavnosti, ki se mu jo čim manj prilagaja. Stremimo k dečkovi samostojnosti.

Še vedno se izvaja »prijatelj dneva« (strategija je opisana v istem poglavju).

Na sprehod oz. igrišče gre deček vedno s skupino. Na sprehodu se deček drži za sprehajalno vrv, tako kot ostali otroci. Na igrišču se ga spodbuja v aktivnosti (guganje, plezanje, spuščanje po toboganu, igranje v peskovniku ...).

Korak 6: Deček obeduje skupaj z ostalimi otroki v skupini. Za mizo sedi tako kot vsi ostali, tudi če ne jé, od mize lahko vstane, ko najhitrejši otrok zaključi svoj obrok.

Po zajtrku – v času proste igre, v igralnici (za mizo, v igralnem kotičku ... prostor menjavamo), v prisotnosti ostalih otrok, izvedemo dejavnosti individualiziranega programa. Individualno programa ne izvajamo več. Deček je vedno prisoten pri skupinski dejavnosti, ki se mu jo čim manj prilagaja. Stremimo k dečkovi samostojnosti.

Strategija »prijatelj dneva« (strategija je opisana v poglavju 6.3.2. Strategije dela), se še vedno izvaja.

Na sprehod oz. igrišče gre deček vedno s skupino. Na sprehodu se deček drži za sprehajalno vrv, tako kot ostali otroci. Na igrišču se ga spodbuja v aktivnosti (guganje, plezanje, spuščanje po toboganu, igranje v peskovniku ...).

Strategija je delo pedagoškega tima, ki dela z dečkom.

- **»Prijatelj dneva«**

Je strategija, kjer nam pomagajo ostali otroci v skupini. »Prijatelj dneva« se, kot nam ime pove, menjava dnevno. Otroke spodbujamo, da se javljajo sami, kasneje, ko se strategije navadijo, pa jih izbiramo kar po seznamu, tako da vsi pridejo na vrsto. Nikoli nikogar ne silimo, če kdo ne želi, poiščemo drugega otroka. Otroci tako s Pavlom izvajajo dejavnosti posnemanja, dejavnosti izmenjevanja in jih vzpodbujamo, da se z njim igrajo. S Pavlom stojijo v vrsti, so z njim v paru in skupinskih dejavnostih ter ga spodbujajo in bodrijo ... Vključimo jih kjerkoli in kadarkoli je mogoče.

Otroci z MAS se namreč ne naučijo, kako vzpostaviti stike z drugimi otroki in se ne vključujejo v igro z njimi oz. se tega ne morejo naučiti tako, da bi jih preprosto pustili na igrišču, v razredu ali vrtcu skupaj z drugimi otroki, ampak jim je pri tem potrebno pomagati in jih tega vodeno naučiti (Hannah, 2004).

Strategija je delo pedagoškega tima, ki dela z dečkom.

- **strategija funkcionalnega učenja**

Program funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju sem natančneje opisala v poglavju 2. Motnje avtističnega spektra (podpoglavje 2.7.2. Funkcionalno učenje). Metode programa uporabimo predvsem pri učenju osnovnih veščin, vendar pa so vaje nameščanja, udarjanja, razvrščanja ... namenjene napredku na različnih področjih.

Strategija je prilagojena po programu funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju (Stroh in Robinson, 1999). Dejavnosti funkcionalnega učenja sem našla v Stroh in Robinson (1999), Schopler, Lansing in Waters (1982), nekaj pa sem jih pripravila sama.

- **Sistem komunikacije z izmenjavo slik – PECS**

Prvotno PECS ni bil v našem programu in smo ga dodali kasneje ob predlogu Jurišičeve, ki je dečka obravnavala v specialistični ambulanti za motnje v razvoju.

Tako smo s prvo stopnjo metode PECS začeli 5.3.2009 (pet mesecev po začetku dela z dečkom).

Strategija je bila izvedena brez kakršnihkoli prilagoditev. S Pavlovo mamo sva se pred začetkom vpeljave PECS-a prijavi na izobraževanje Centra za avtizem, »Več kot besede«, kjer sva se izobrazili, kako pravilno izvajati stopnje PECS-a.

Strategija je podrobneje opisana v poglavju 2.7.2. PECS.

- **Timsko delo:**

Timsko delo sloni na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja vseh članov tima za doseganje skupnih ciljev, ki jih vsak član posebej ne bi mogel kakovostno dosegati (Polak, 2012). Zato smo se vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice, mati in jaz odločile, da uporabimo načela timskega dela za uspešnejše skupno delovanje in pomoč dečku.

V timu prisluhnemo mnenju, informacijam in idejam vseh sodelujočih in skupaj najdemo rešitve, izrazimo interese in podporo. Sodelujemo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programa za dečka. Sprejemamo kompromise glede skupnih odločitev ter dosledno upoštevamo in izpolnjujemo timske odločitve. V tim se občasno vključuje še defektologinja Prusnik (prijateljica družine), od novembra 2009 naprej pa še beograjska logopedinja Zečević (ki je bila del tima celostne obravnave za otroke z MAS Dr. Selakovičeve). Obe timu svetujeta in spremljata njegov napredek.

Ker so člani tima odgovorni in dolžni, da s skupnim prizadevanjem zagotavljajo otrokom kar najugodnejše razmere za učenje in razvoj (Polak, 2012), za dečka sproti prilagodimo metode, strategije in program dela glede na njegove potrebe in v skladu z njegovim razvojem.

Besedna in nebesedna komunikacija sta pri timskem delu osnovni orodji sporazumevanja, ki po eni strani omogočata medsebojno socialno interakcijo znotraj tima, po drugi pa zagotavljata povezanost tima z njegovim socialnim okoljem (2012). Zato si s Pavlovimi starši vsakodnevno izmenjujemo informacije o dečkovem dnevu – njegovih uspehih, dnevnem funkcioniranju ... stvareh, ki se zgodijo v vrtcu oz. doma. Omogočamo pa tudi izmenjavo informacij med timom in okoljem (otroki, vodstvom vrtca, drugimi delavci v vrtcu).

Pedagoško delo in dogajanje v oddelku vrtca je potrebno tudi sproti oceniti. Ključni proces, na katerem evalvacija sloni, pa je refleksija. Poteka lahko spontano – brez vnaprejšnjega dogovora ali pa sistematično – ko se tim sreča z namenom, da bo evalviral delo in dogajanje v timu (Polak, 2012). Evalvacijo izvajamo na obeh ravneh: kot analizo pedagoškega dela in evalvacijo dogajanja in odnosov v timu.

Strategija je pridobljena iz Polak (2012) in nato prilagojena in dogovorjena s strani vseh članov tima.

6.3.3. Učenje osnovnih veščin

Učenje vseh sedmih veščin je med seboj zelo prepleteno in povezano. Z eno dejavnostjo lahko namreč učimo in urimo več osnovnih veščin hkrati. Večina strategij dela pa je primernih za učenje različnih veščin. Tako so priprave na učenje osnovnih veščin sicer predstavljene ločeno, vendar pa so dejansko med seboj zelo povezane in se prepletajo.

6.3.3.1. Priprava na učenje osnovne veščine 1

Osnovna veščina: sposobnost sedenja

Ciljno vedenje: samostojno sedenje na stolu med izvajanjem dejavnosti

Definicija ciljnega vedenja: deček se, ob pozivu, samostojno usede na stol in med izvajanjem dejavnosti in obedovanjem sedi dokler ne zaključi.

Metode dela: Uporabila bom metodo uporabe nagrad in pohval. Nagrade bom izbirala dnevno; prvotno bom uporabila krekerje in indijske oreščke, ki pa jih bom postopoma začela zamenjavati z igračami (kot potencialne nagrade so bili prepoznani milni mehurčki, napihovanje in spuščanje balona ter svinčniki za stereotipno gibanje). Prav tako bom uporabila strategijo vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih in strategijo funkcionalnega učenja.

Potrebni materiali: stol, miza, didaktične igrače in materiali ter predmeti, ki jih bom uporabila kot nagrado.

Potek poučevanja: Poučevanje poteka po stopnjah (a,b), prehod na naslednjo stopnjo pa je pogojen z dosego postavljenega predhodnega cilja. Prilagojeno po Hannah (2004).

Tabela 1: **Potek poučevanja osnovne veščine 1**

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel se usede za mizo, ko je pozvan, brez fizične pomoči.	<p><i>V času individualne obravnave:</i></p> <p>a) Izven skupine, kjer bova sama, bom pripravila mizo in stol, na mizo pa bom postavila spodbudne, didaktične igrače in ga pozvala naj sede. Če se otrok ne bo usedel, bom potrepkala stol in rekla »usedi se«, če se tudi takrat ne bo usedel, mu bom pomagala fizično. Takoj, ko se bo otrok usedel ga bom pohvalila z besedami »lepo sediš« in mu pokazala igrače na mizi. Če ga igrače ne bodo zanimale jih bom na začetku zamenjala z nagrado v obliki hrane.</p>
Pavel se samostojno usede za mizo, ko je pozvan, in za mizo sedi dokler ne zaključi z dejavnostjo	<p>b) Za trening sedenja in podaljševanje časa bom uporabila dejavnosti funkcionalnega učenja. Začela bom z nameščanjem: izven skupine, v prostoru kjer bova sama, bom na mizo postavila dve škatli- eno s kockami, drugo prazno. Pozvala bom dečka naj sede in mu podala navodilo, da naj prestavi kocke v prazno škatlo. Istočasno bom začela z njim delati vodeno, da mu nakažem kaj želim. Po koncu aktivnosti bom dečka nagradila s prigrizkom, ki ga ima rad in mu pustila, da skače po sobi, nato bom vse spet ponovila in postopoma podaljševala čas aktivnosti s količino kockami v škatli in novimi aktivnostmi.</p>
Pavel se usede za mizo skupaj z ostalimi otroki, brez pomoči.	<p><i>V času obedovanja:</i></p> <p>a) se bo otroka poklicalo k mizi skupaj z drugimi otroki. V primeru, da se jim ne bo pridružil, bom šla ponj, ga posedla za mizo in ga takoj pohvalila z besedami »lepo sediš«. V tem času bom sama sedela za njim. To mi bo omogočilo, da otroka v</p>

Pavel se usede za mizo, ko je pozvan, oz. se vrne za mizo, ko je pozvan, brez fizične pomoči.	času čakanja na hrano, ko vzgojiteljica z otroki poje pesem »jelly on the plate« (ob tem besedilo spremljajo tudi z gibanjem rok), vzpodbujam in/ali vodim, da sodeluje pri pesmi, prav tako pa ga bom lahko objela in stisnila, če bo na stolu postal nemiren. Vsakič, ko bo vstal se ga bo poklicalo nazaj in če bo potrebno, fizično pripeljalo nazaj k mizi.
Pavel sedi za mizo v času obedovanja z ostalimi otroki	b) V času kosila bom sedela za dečkom, da ga lahko objamem in stisnem ter tako pomirim, še preden bi želel vstati iz stola. Tako bom podaljševala čas sedenja med obedovanjem. Dečka bom spodbujala s socialnimi pohvalami, proti koncu časa kosila, ko mu bo najtežje sedeti na stolu pa mu bom za vzpodbudo in nagrado ponudila eno izmed igrac, ki jo uporablja za stereotipno gibanje. S podaljševanjem časa sedenja, se bom tudi sama presedla ob dečka. Ko bo cilj dosežen se bom umaknila za sosednjo mizo.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Uporabila bom dejavnosti strategije funkcionalnega učenja. Tako bo sedenje s samimi aktivnostmi dobilo smisel, istočasno pa bomo ob tem izvajali še program učenja pozornosti in koncentracije.

Med samim podaljševanjem časa sedenja bomo uporabili tudi strategijo vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih.

Deček bo v času obedovanja vedno sedel na istem mestu, v času individualne obravnave pa se bo prostor za izvajanje funkcionalnega učenja uredil po istem principu. Tako bo deček lahko prostor povezal z aktivnostjo in bo vedel, kaj se v tistem trenutku od njega zahteva.

Metodo bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Sedenje v času obedovanja bodo uporabili tudi starši v domačem okolju.

6.3.3.2. Priprava na učenje osnovne veščine 2

Osnovna veščina: sposobnost čakanja

Ciljno vedenje: mirno čakanje v različnih situacijah

Definicija ciljnega vedenja: deček, na sprehodu, v vrsti, med dejavnostjo in drugih situacijah, počaka in se umiri ob kretnji in besedi »počakaj«

Metode dela: Uporabila bom metodo uporabe nagrad in pohval (nagrade bom izbirala dnevno, glede na aktivnost, ki jo bom izvajala), tehniko »spodbude« in metodo izmenjevanja.

Potrebni materiali: materiali in predmeti, ki jih bom uporabila kot nagrado ter didaktične igrače

Potek poučevanja: Kjer poučevanje poteka po stopnjah (a,b), je prehod na naslednjo stopnjo pogojen z dosego postavljenega predhodnega cilja. Prilagojeno po Hannah (2004).

Tabela 2: Potek poučevanja osnovne veščine 2

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel se umiri in počaka ob gesti in besedi »Počakaj«, kadar želi ponovitev dejavnosti, ki jo ima rad.	<p><i>V času individualne obravnave:</i></p> <p>a) Dečku bom pokazala mehurčke in ga vprašala, če želi mehurčke ter napihala veliko mehurčkov. Ko bo deček pokazal, da želi še mehurčkov, bom odločno rekla Počakaj in mu pokazala gesto- iztegnjeno pokončno dlan. Štela bom do 5, nato pa ga bom pohvalila in napihala mehurčkov. Isto bom naredila tudi z drugimi dejavnostmi, ki jih ima rad.</p>
Pavel se med igro oz. dejavnostjo ob gesti »počakaj« in besedni zvezi »počakaj, jaz sem na vrsti«, ustavi in nadaljuje z dejavnostjo šele, ko je na vrsti spet on.	<p>b) med samimi dejavnostmi funkcionalnega učenja in igro (grajenje s kockami, dejavnosti nameščanja, razvrščanja, igrica »colorama«...) bom začela v določene dejavnosti vpeljevati metodo izmenjevanja. Tako bom vsakič, ko bom na vrsti jaz,</p>

	uporabila gesto za počakaj in besedno zvezo »počakaj, jaz sem na vrsti«.
Pavel na sprehodu počaka, se umiri in neha vleči osebo za roko ob kretnji in besedi »počakaj«.	Kadar se bomo <i>na sprehodu</i> ustavili in me bo deček začel vleči za roko, da hoče naprej, ali kričati, bom pokleknila v njegovo višino in mu odločno rekla »počakaj« in pokazala gesto z roko. Ko se bo umiril, da bom pohvalila in mu v nagrado naredila »križ kraž kralj Matjaž« na dlan.
Pavel počaka dokler ni na vrsti, brez prerivanja, kričanja in fizične pomoči.	<i>Čakanje v vrsti pri spuščanju po toboganu, gaganju, umivanju rok...:</i> z dečkom se bom postavila v vrsto in ga fizično ustavila pri odrivanju otrok. Nato mu bom odločno rekla »počakaj« in pokazala gesto z roko. Takoj ko bo mogoče bom začela fizično pomoč zmanjševati in jo zamenjevati z gestami in besedami.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Deček mora vedno počakati na vrsto tako kot vsi ostali, v tem se ne dela izjem. Prav tako pa ostalim otrokom ne pustimo, da bi Pavla »prehitevali« oz. ne upoštevali čakanja v vrsti. Pravilo velja za vse.

Metodo izmenjevanja bom vključila v metodo »prijatelj dneva« in »prijatelj tedna«, tako bom med samo čakanje na vrsto vključila še veččino deljenja s prijateljem.

Metodo bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Starši pa bodo med igro doma začeli uporabljati metodo izmenjevanja.

6.3.3.3. Priprava na učenje osnovne veščine 3

Osnovna veščina: pozornost in koncentracija

Ciljno vedenje: usmerjenost pozornosti in koncentracije na izvajanje dejavnosti

Definicija ciljnega vedenja: deček izvaja dejavnosti in naloge pozorno, dokler jih ne konča

Metode dela: uporabila bom strategijo funkcionalnega učenja, postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih, metodo uporabe nagrad in pohval, spodbudo, zgled in oblikovanje, metodo izmenjevanja, prilagajanje za spodbujanje sporazumevanja.

Potrebni materiali: didaktični materiali in igrače ter materiali in predmeti, ki jih bom uporabila kot nagrado.

Potek poučevanja: področje pozornosti in koncentracije bo vpeto v poučevanje in trening vseh ostalih področij in dejavnosti. Najbolj izrazito bo med dejavnostmi funkcionalnega učenja, kjer se bo sočasno z dolžino sedenja na stolu in številom dejavnosti, izboljševalo tudi področje pozornosti in koncentracije.

Pavlu bomo s postopkom vključevanja v skupino in aktivnosti po korakih na začetku odstranili večino motečih dejavnikov, ki pa jih bomo potem s treningom in skozi šest korakov vključevanja postopoma dodajali in večali.

Skozi celotno obravnavo dečka se bom posluževala metode uporabe nagrad in pohval. Na začetku bo večji poudarek na nagradah, ki pa bo postopoma prešel na socialne pohvale in spodbujanje.

Tabela 3: Potek poučevanja osnovne veščine 3

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel dela vaje funkcionalnega učenja, mirno in zbrano, vsaj 15 min.	Izvajala bom dejavnosti funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju. Začela bom z eno vajo nameščanja, nato pa bom dejavnosti dodajala, glede na napredek in seveda tudi trenutno razpoloženje dečka.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Dejavnosti in vrstni red izvajanja dejavnosti programa funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju bom konstantno spreminjala in dodajala. Tako Pavel ne bo imel možnosti, da bi dejavnosti izvajal ali se jih naučil »na pamet«, s tem pa bo deček moral usmeriti tudi svojo pozornost in koncentracijo na samo dejavnost, da bi jo izvedel pravilno.

Pri postopku vključevanja v skupino in aktivnosti po korakih, se v tretjem koraku dečka začne vključevati v skupinske dejavnosti. Le-te so vsakič drugačne in tako bo moral Pavel usmeriti svojo pozornost in koncentracijo na zaposlitev, da bi jo sploh lahko izvedel.

Metode bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Starši pa bodo poskrbeli, da bo imel med igro doma na razpolago različne igre in dejavnosti.

6.3.3.4. Priprava na učenje osnovne veščine 4

Osnovna veščina: sposobnost posnemanja

Ciljno vedenje: posnemanje zelenega vedenja

Definicija ciljnega vedenja: deček samostojno posnema zeleno vedenje

Metode dela: uporabila bom metodo uporabe nagrad in pohval (nagrade bom izbirala dnevno), tehniko spodbude in zgleda ter »prijatelj dneva«

Potrebni materiali: didaktični materiali in igrače ter materiali in predmeti, ki jih bom uporabila kot nagrado

Potek poučevanja: Poučevanje poteka po stopnjah (a,b,c), prehod na naslednjo stopnjo pa je pogojen z dosego postavljenega predhodnega cilja. Prilagojeno po Hannah (2004) in Christie idr. (2009).

Tabela 4: Potek poučevanja osnovne veščine 4

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel usmeri pozornost name in na moje posnemanje njegovega početja.	a) Začela se bom vključevati v dečkovo igro tako da bom kopirala njegovo vedenje in igro. V času na sprehodu bom oponašala njegove glasove, na igrišču bom tekla, skakala, plezala... z njim. Ob tem bom opazovala njegov odziv in ga spodbujala naj še on »naredi tako«.
Pavel samostojno posnema vedenje, ki mu ga pokažem.	b) V dejavnosti funkcionalnega učenja in igro bom vključila dejavnosti posnemanja. Tako bom uporabila frazo »naredi tako«, ki ji bo sledil jasen primer kaj naj bi otrok storil. Na začetku bom otroku fizično pomagala in potem postopoma pomoč zmanjševala dokler je ne ukinem.
Pavel z mojo pomočjo posnema vedenje svojih vrstnikov. Pavel samostojno posnema vedenje svojih vrstnikov.	c) V četrtem in petem koraku postopka vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih se začne izvajati »prijatelj dneva«. Takrat bom v aktivnosti, ki jih bodo otroci počeli s Pavlom vključila tudi igre posnemanja. Najprej bom Pavlu pomagala in ga vodila (če bo to seveda potrebno) in postopoma zmanjševala in odtegovala pomoč do samostojnega izvajanja.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Dejavnosti oz. igre posnemanja bom konstantno spreminjala in dodajala. Tako Pavel ne bo imel možnosti, da bi dejavnosti izvajal ali se jih naučil »na pamet«, ampak bo moral usmeriti pozornost in koncentracijo na dejavnost, da bi jo lahko izvedel pravilno.

Metode bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Starši in stari starši pa bodo med igro doma vključili prvi dve stopnji (a,b) učenja posnemanja.

6.3.3.5. Priprava na učenje osnovne veščine 5

Osnovna veščina: sledenje navodilom

Ciljno vedenje: deček sledi navodilom

Definicija ciljnega vedenja: deček razume in izpolni enostavna verbalno podana navodila

Metode dela: uporabila bom strategije funkcionalnega učenja, postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih, metodo uporabe nagrad in pohval, spodbudo, zgled in oblikovanje, metodo izmenjevanja, prilagajanje za spodbujanje sporazumevanja

Potrebni materiali: didaktični materiali in igrače ter materiali in predmeti, ki jih bom uporabila kot nagrado

Potek poučevanja: Področje sledenja navodilom, bo prav tako kot področje pozornosti in koncentracije, vpeto v poučevanje in trening vseh ostalih področij in dejavnosti. Najbolj izrazito bo med dejavnostmi funkcionalnega učenja, kjer se bo med samim izvajanjem dejavnosti podajala kratka in enostavna navodila, kot npr. »daj kocke v škatlo, daj storže v škatlo ...«. Enako bom navodila prilagodila za Pavla med izvajanjem skupne dejavnosti. Prav tako bomo med vsakodnevnimi opravili uporabljali kratka in enostavna navodila, kot »sedi, vstani, sezuj copate, obuj čevlje ...«, namesto razlag in prošenj, ki jih dostikrat uporabimo.

Kot eno izmed skupnih dejavnosti bomo začeli vsakodnevno izvajati GIBALNO ABECEDO. Vsaj 15 minut na dan – med sprehodom, na igrišču, v skupnem prostoru ali igralnici – bo pomočnica vzgojiteljice pripravila program naravnih oblik gibanja, elementarnih iger, iger z žogo, šolo teka, atletske abecedo, plesne urice, poligone, pozimi sankanje in poleti igre z vodo in mivko. Pri vseh teh dejavnostih se bo dečku dajala enostavna navodila kot »teci, skoči, počepni, vstani, splezaj na klop, skoči na blazino, spusti se po toboganu«.

Skozi celotno obravnavo dečka se bom posluževala metode uporabe nagrad in pohval. Na začetku bo večji poudarek na nagradah, ki pa ga bom čim hitreje zamenjala s socialnimi pohvalami in spodbudami.

Tabela 5: Potek poučevanja osnovne veščine 5

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel samostojno izpolni verbalna navodila kot so: sezuj se, obuj se, sleči se, obleči se, pospravi kozarec...	Med vsakodnevnimi opravili bom, kadar bom želela od Pavla, da nekaj naredi, uporabila enostavna navodila, ki jih bom podkrepila še s kretnjo. Navodila bom ponovila 3-krat in tako dala dečku čas, da izpolni navodilo, preden mu bom pomagala fizično. Kretnje bom manjšala in jih poskušala uporabljati samo v primeru, da deček ne razume kaj želim od njega.
Pavel samostojno izpolni verbalna navodila kot so: sedi, vstani, skoči, teči, ustavi se..,	Med dejavnostmi gibalne abecede bom pri učenju novih dejavnosti uporabila tehniko spodbude. »Prijatelj dneva oz. tedna« pa bo z dečkom sodeloval v paru ali skupini. Vse dejavnosti bodo opremljene z enostavnimi navodili kot so »teči, skoči, počepni, vstani, splezaj na klop, skoči na blazino, spusti se po toboganu«.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Skozi postopek vključevanja v skupino in aktivnosti po korakih se bo število navodil in ljudi, ki mu dajejo navodila povečalo. S tem bo imel Pavel tudi možnost postopnega navajanja na navodila.

Dejavnosti in vrstni red izvajanja dejavnosti programa funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju bom konstantno spreminjala in dodajala. Tako Pavel ne bo imel možnosti, da bi dejavnosti izvajal ali se jih naučil »na pamet«, temveč bo moral poslušati navodila za pravilno izvedbo dejavnosti.

Pri postopku vključevanja v skupino in aktivnosti po korakih se v četrtem koraku uvede »prijatelj dneva«, tako bo med dejavnostmi gibalne abecede v paru s »prijateljem«, ki bo počel enako kot Pavel in ga pri tem vzpodbujal in bodril.

Metode bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Starši pa bodo tudi doma uporabljali kratka in enostavna navodila.

6.3.3.6. Priprava na učenje osnovne veščine 6

Osnovna veščina: uporaba geste kazanja

Ciljno vedenje: deček pravilno in samostojno uporablja gesto kazanja

Definicija ciljnega vedenja: deček v namen komuniciranja, samostojno, uporabi gesto kazanja

Metode dela: uporabila bom metodo uporabe nagrad in pohval (nagrade bom izbirala dnevno), tehniko spodbude in zgleda, prilagodili bomo okolje za spodbujanje sporazumevanja.

Potrebni materiali: fotografije družinskih članov, pedagoških delavcev, ki delajo z otrokom, otrokovih vrstnikov, knjige ki jih rad gleda, didaktični materiali in igrače

Potek poučevanja: Poučevanje poteka po vrsti – najprej kazanje z dotikom in šele po usvojitvi te stopnje dodamo učenje kazanja na daljavo. Prilagojeno po Christie idr. (2009).

Tabela 6: Potek poučevanja osnovne veščine 6

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
Pavel, samostojno, z dotikom, pokaže osebe na fotografijah, junake v knjigah in predmete v njegovi bližini.	<p><i>Kazanje z dotikom:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Z dečkom bom gledala fotografije oseb, ki jih pozna, so mu blizu in jih videva vsakodnevno. Začela bom z mamo, očetom, dedkom in babico, dodala brata, pedagoške delavce in nato še njegove vrstnike v vrtcu. Najprej bo na fotografiji samo ena oseba fizično bom vzela njegovo roko in mu pomagala narediti gesto kazanja (iztegnjen kazalec in spodviti ostali prsti) in ob besedni zvezi »pokaži mamo/očeta« pokazala osebo na fotografiji. Nato bom fizično pomoč čim hitreje zmanjševala in jo umikala. - Enako bova počela tudi s knjigami. Deček ima rad knjige Nodi, tako bova kazala pravljичne junake iz te knjige. - Na njegovem in mojem obrazu bova izmenično

	<p>kazala dele obraza – jaz s svojim kazalcem in on s svojim, vodeno in nato samostojno - in jih poimenovala (v tej vaji, samo poimenovanje delov telesa nima pomembne vloge).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kadar bo deček želel predmet ali igračo vzeti v roko, bom hitro in nežno prijela njegovo dlan, spodvila prste v gesto kazanja in se s kazalcem dotaknila stvari. Ob tem bom stvar poimenovala in mu jo nato pustila vzeti.
<p>Pavel, samostojno, pokaže predmet, ki ga želi in ga ne more doseči.</p>	<p><i>Kazanje na daljavo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Okolje bomo prilagodili tako, da bodo dečku ljube stvari (igrače, barvice, hrano...) postavljene na vidna vendar Pavlu nedosegljiva mesta. Tako bo moral prositi za pomoč. Kadar bo želel priti do predmeta ali našo roko vodil do predmeta bomo njegovo dlan spodvila v gesto kazanja in pri tem rekli »Pavel-kaže«, nato pa mu bomo predmet dali. Ko bo deček začel gesto kazanja uporabljati bolj spontano, bomo začeli fizično pomoč menjavati z besedno zvezo »Pavel-kaže«, ki smo jo med vodenim kazanjem na daljavo vedno izrekli. Tako bomo dali dečku možnost, da se spomni sam, preden mu pomagamo fizično.

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Dodali bomo izbiranje kot pomen geste kazanja. Tako bomo dečku ponudili na izbiro dve stvari in sam se lahko odloči za eno. Seveda mora pri odločitvi na predmet pokazati. Med obroki mu bomo ponudili dve vrsti krekerjev, mleko ali vodo, hruško ali banano ... dve različni knjigi, dve igrači itd.

Okolje bo ostalo ves čas prilagojeno tako, da bo spodbujalo uporabo geste kazanja pri dečku. Prav tako bomo, kadarkoli nas bo deček povlekel za roko ali našo roko

potiskal v smeri predmeta, vztrajali, da uporabi gesto kazanja preden mu bomo predmet dali.

Metode bo enako izvajal cel tim, tudi vzgojiteljice v popoldanskem času. Starši in stari starši pa bodo doma po enakem postopku kot v vrtcu dečka učili geste kazanja. Tako bo otrok lahko prenesel novo znanje v različne situacije in različne prostore.

6.3.3.7. Priprava na učenje osnovne veščine 7

Osnovna veščina: interaktivna igra

Ciljno vedenje: deček vstopa in sodeluje v interaktivni igri

Definicija ciljnega vedenja: deček vstopa v interaktivno igro z odraslimi in vrstniki, na pobudo drugih, prav tako pa daje pobudo za interaktivno igro tudi sam.

Metode dela: postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih, tehnika spodbude in zgleda

Potrebni materiali: velika žoga, žogice, blazine, vzmetnica, kostanj, milni mehurčki, tunel, igrala ... uporabimo lahko, kar imamo na voljo.

Potek poučevanja: dejavnosti potekajo istočasno, se izmenjujejo, izvajamo jih vsakič, ko najdemo za njih čas oz. izkoristimo vsako priložnost, ki se nam ponudi, da se vključimo v dečkovo igro. Potek poučevanja je prilagojen po Hannah (2004) in Christie idr. (2009), različne dejavnosti, ideje in igre pa so rezultat timskega dela.

Tabela 7: **Potek poučevanja osnovne veščine 7**

OPERATIVNI CILJI	POTEK POUČEVANJA
<p>Pavel se vključi v gibalno igro, v njej sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da igro ponovim.</p>	<p><i>Gibalne igre:</i> skakanje po blazini, poskakovanje in vrtenje na veliki žogi, metanje in iskanje kostanja in majhnih žogic, pihanje in lovljenje mehurčkov, plazenje skozi tunel s skrivanjem, nošenje otroka na hrbtu s petjem pesmic o konjičku ...</p> <p>Z dečkom bom izvajala različne gibalne igre. Gibalne vzorce, ki jih opazim pri dečku (npr. skakanje po blazini) bom spremenila v gibalno igro (skačeva, skačeva in padeva in ga požgečkam). Vzorce, ki mu bodo všeč in jih bo hotel ponavljati, bom potem razvijala naprej v igrice. Ko bo želel ponovitev, pa ga bom vprašala »Še? Želiš še?« in šele ko mi bo nakazal (lahko s pogledom, gibom ali glasom) bom dejavnost ponovila ob tem pa navdušeno rekla »Še si želiš!«. Med igro bom uporabljala tudi ponavljajoče fraze, petje ali rime. Npr. preden bom dečka požgečkala bom štela do tri in tako ustvarila momente pričakovanja. Vse gibalne igra bodo zabavne in sproščene, otroka pa se vanje ne bo sililo.</p>
<p>Pavel pri »pesmi za žgečkanje« sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da jo ponovim.</p>	<p>Pesmi za žgečkanje: »Biba leze«, »Križ kraž kralj Matjaž«, »Mili buba«, »Tako jahajo gospodje«...</p> <p>Vse »igre in pesmice za žgečkanje« bom izvajala na podoben način kot gibalne igre. Ko bo želel ponovitev, ga bom vprašala »Še? Želiš še?« in šele ko mi bo nakazal (lahko s pogledom, gibom ali glasom) bom dejavnost ponovila ob tem pa navdušeno rekla »Še si želiš!«. Pesmicam bom spreminjala ritem in hitrost, vodeno pa jih bom potem z njegovo roko naredila na svojo dlan (Križ kraž kralj Matjaž, je takšna igrice, ki jo lahko izvede tudi on).</p>

<p>Pavel se vključi v igro na prostem, v njej sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da igro ponovim.</p>	<p><i>Igre na prostem:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Potiskanje otroka na gugalnici. Ob tem bom stala spredaj in uporabljala ponavljajoče fraze »naprej,nazaj«, petje ali rime. Ob potiskanju otroka na gugalnici se bom vsakič dotaknila enega dela njegovega telesa (roka, noga, nos, glava...), ga rahlo požgečkala in poimenovala del telesa. - Otroka bom lovila po igrišču, z njim skakala iz klopi in ga spodbujala da mi iz klopi skoči v naročje. - Pavla bom vrtela na vrtiljaku in ga vzpodbujala, da spleza na plezala, nato pa ga ujela pri skoku iz njih.
<p>Pavel sodeluje v skupinskih igrah, vzpostavlja očesni kontakt in opazuje kaj počnejo ostali otroci.</p>	<p><i>Skupinske igre:</i> Bela, bela lilija, Kdo se boji črnega moža...</p> <p>V vse te igre se bom z dečkom vključevala vodeno in bom jaz njegov par. V četrtem in petem koraku postopka vključevanja v skupino in aktivnosti po korakih, se uvede »prijatelj dneva« in »prijatelj tedna«, takrat bodo Pavlovi vrstniki v takšnih aktivnostih z dečkom v paru.</p>
<p>Pavel samostojno giba z rokami ob pesmi »Jelly on the plate«.</p>	<p><i>Skupinske pesmi:</i> »Jelly on the plate«, »Santa got stuck up the chimney«, »Kolesa na avtu« ...</p> <p>Pesmi, ki jih poje cela skupina, pred kosilom, med dejavnostjo ... otroci pa se na besedilo tudi gibajo. Dečku bom najprej fizično pomagala, da se vključuje v pesmi, nato pa bom pomoč umikala. Pesmi naj bi bile zabavne, zato se dečka v dejavnosti ne bo sililo.</p>

Generalizacija in vzdrževanje usvojenega znanja: Področje interaktivnega igre bomo razvijali vsi sodelujoči v timu, način poučevanja in igre pa bodo poznale tudi druge vzgojiteljice in pedagoški delavci v vrtcu, da bi se lahko z dečkom igrali kadar se jim ponudi možnost. Prav tako bodo interaktivno igro doma spodbujali starši in

stari starši. Doma bodo dodali še igre z vodo v času kopanja. Predvsem pa bomo dečka spodbujali in ustvarjali priložnosti za interaktivne igre z vrstniki.

6.4. EVALVACIJA

6.4.1. Evalvacija prilagoditev in strategij dela

Evalvacija prilagoditev:

Tabela 8: Evalvacija prilagoditev

Prilagoditve	Ali smo izvedli prilagoditve?	Ali jih je bilo potrebno spremeniti tekom obravnave?
NA NIVOJU VRTCA		
Prostorske: Zagotovitev prostora za izvajanje individualne pomoči	DA	NE
Organizacijske in kadrovske: Izvajanje dodatne strokovne pomoči vsak dan v časovnem okviru od zajtrka do popoldanskega počitka (8.30-12.30h), individualno v ali izven oddelka. Izvaja študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike:	DA	NE
NA NIVOJU SKUPINE		
Deček naj za mizo sedi vedno na istem mestu- na ožjem delu mize, kjer je prostor samo za enega (tako v času obedovanja, kot izvajanja aktivnosti), to naj bo njegov prostor.	DA	DA
Dečka naj se vztrajno vključuje v aktivnosti, če se deček upira naj bodo vključevanja vodena, trajajo krajši čas in polna pozitivnega spodbujanja.	DA	NE
V skupini naj se aktivnosti vedno zgodijo v istem sosledju, ustvari naj se urnik.	DA	NE

NA NIVOJU POSAMEZNIKA		
Uporabljajo naj se enostavna enozložna navodila, podkrepljena s kretnjo	DA	NE
Dečku verbaliziramo vse, kar počnemo	DA	NE
Pri vseh aktivnostih naj se uporablja načelo postopnosti.	DA	NE
Kadar deček določene dejavnosti ne zmore, se mu jo prilagodi do stopnje, ki jo potrebuje. Če dejavnosti ne zmore samostojno, jo izvajamo vodeno.	DA	NE
Prilagoditve naj bodo v čim večji meri izvedene tako, da je deček pri dejavnosti lahko samostojen.	DA	NE

Ob začetni oceni dečkovih sposobnosti in temeljitem pregledu njegovih zmogljivosti sem oblikovala individualiziran program dela za razvoj 7 osnovnih veščin. Z vsemi člani tima smo potem pregledali cilje in Pavlove sposobnosti in se dogovorili, katere prilagoditve bi bilo smiselno uvesti, glede na dečkove potrebe. Nato smo upoštevajoč cilje in prilagoditve izbrali in prilagodili še strategije dela za učinkovito doseganje ciljev.

Prilagoditve smo izbrali dobro, saj smo izvedli vse. Razen ene pa prilagoditev tekom obravnave tudi ni bilo potrebno dodatno spreminjati in prilagajati.

Dodatno smo spremenili prilagoditev »Deček naj za mizo sedi vedno na istem mestu - na ožjem delu mize, kjer je prostor samo za enega (tako v času obedovanja kot izvajanja aktivnosti), to naj bo njegov prostor«. Dodati smo morali namreč, kdo zraven dečka sedi. V različnih obdobjih je namreč Pavel začel opazovati hrano svojih vrstnikov in jim jo krasti s krožnikov. Ker je bil deček na dieti brez glutena, sladkorja, laktoze, je bilo pomembno, da ne uživa hrane, ki to vsebuje. Ker ga v času obedovanja samo odrasli nismo uspeli nadzorovati, smo za pomoč prosili tudi otroke. Z njimi smo imeli pogovor, zakaj je pomembno, da Pavel ne jé njihove hrane in kaj narediti v primeru, da jim je hrano vzel ali jo namerava vzeti s krožnika ali rok. Nato smo na dečkovo levo in desno stran posedli dva otroka, za katera smo vedeli, da bosta znala odreagirati, če jim Pavel vzame hrano.

Za uspešno izvedbo prilagoditev na nivoju vrtca se lahko zahvalimo vodstvu vrtca in ostalim zaposlenim, ki so imeli dovolj posluha za naše potrebe in so nam bili vedno pripravljeni pomagati. Za prilagoditve na nivoju skupine pa so bili izjemno fleksibilni in potrpežljivi otroci – Pavlovi vrstniki ter Pavlova vzgojiteljica in pomočnica. Brez sodelovanja vseh naštetih bi bila izvedba individualiziranega programa za Pavla skoraj nemogoča ali pa vsaj zelo okrnjena. Tako se glede na doživeto strinjam s Polakovo (2012), ki pravi, da je za izvedbo ciljev pedagoškega dela timsko delo vseh udeleženih strokovnih delavcev v pedagoškem procesu nujno potrebno in zato je tudi zmožnost za timsko delo ena od pomembnejših kompetenc pedagoških delavcev.

Evalvacija strategij dela:

Tabela 9: Evalvacija strategij dela

Strategije dela	Ali smo izvedli strategije dela?	Ali jih je bilo potrebno prilagoditi tekom obravnave?
Spodbuda, zgled in oblikovanje	DA	NE
Uporaba nagrad in pohval	DA	DA
Prilagajanje okolja za spodbujanje sporazumevanja	DA	NE
Izmenjevanje	DA	NE
Postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih	DA	NE
»Prijatelj dneva«	DA	DA
Strategija funkcionalnega učenja	DA	DA
Sistem komunikacije z izmenjavo slik – PECS	DA	UKINJENA
Timsko delo	DA	NE

Strategijo »Spodbuda, zgled in oblikovanje« smo že na začetku vzelo takšno, kot je originalno zapisana v Hannah (2004). Tehniko »spodbude« smo veliko uporabljali predvsem pri učenju fizičnih veščin, navsezadnje pa vsepovsod, kjer smo morali kot pomoč uporabiti fizično vodenje otroka. Tehnike »zgleda« pri dečku nismo uspeli uporabiti, kot je predstavljena v Hannah (2004), saj deček ni usvojil osnovne veščine posnemanja. Otroku smo sicer pokazali, kaj naj naredi, vendar pa smo potem dejavnost morali izvesti vodeno. Tehniko »oblikovanja« pa smo uporabljali predvsem pri stereotipnem vedenju – iz stereotipnih vzorcev smo mu predstavili in ga naučili drugih vzorcev uporabe predmetov ali pa gibanja.

»Uporaba nagrad in pohval« je bila prav tako nespremenjena in pridobljena iz Hannah (2004) in je bila v splošnem zelo uspešna. Vendar pa sem na začetku morala spremeniti način dajanja nagrade (najljubše hrane). Na začetku sem Pavlu dajala hrano neposredno v dlan, vendar pa je bil deček tako vznemirjen, ko je videl svojo najljubšo hrano, da mi jo je takoj začel jemati iz rok. Zato sem spremenila način in mu hrano podala v prozorni posodici s pokrovom, ki ga je moral samostojno odpreti. Uporabila sem tudi gesto in besedo »počakaj« (po programu učenja osnovne veščine čakanja). Ta način je dečka umiril, nagrade mi ni več jemal iz rok, temveč je počakal, da sem mu posodico z nagrado podala v roke. Socialnih pohval, ki jih spremljajo veselje in smeh, je vedno vesel in ga tudi v trenutkih, ko je slabe volje in ne želi početi stvari, ki jih od njega zahtevamo, vedno razveselijo in se ob njih vsaj za trenutek neha jeziti.

»Prilagajanje okolja za spodbujanje sporazumevanja« - strategijo smo pridobili iz Hannah (2004) in je nismo spreminjali. Strategija je bila zelo učinkovita in nam je dala ogromno priložnosti za učenje sporazumevanja, predvsem za učenje osnovne veščine gesta kazanja. Strategije ni bilo potrebno naknadno spreminjati ali prilagajati.

Strategijo izmenjevanja smo pridobili iz Hannah (2004) in je nismo spreminjali. Prav tako strategije ni bilo potrebno prilagajati tekom obravnave dečka.

Postopek vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih je bila strategija, ki jo je oblikoval pedagoški tim posebej za Pavla. Tako je bila že na samem začetku strategija prilagojena dečkovim sposobnostim in ciljem programa. V dveh letih dela nam je uspelo narediti vseh šest korakov in dečka vključiti v skupino. Sodeluje pri skupnih aktivnostih, se zanima za otroke, pri dejavnostih funkcionalnega učenja pa

ga ne moti ne hrup, ne opazovanje ali sodelovanje drugih otrok. Celo nasprotno – zelo rad ima, kadar ga otroci spodbujajo in navijajo zanj. Takrat se smeji, skače, vriska in čeblja.

Strategija »Prijatelj dneva« oz. »prijatelj tedna« je bila zamisel pedagoškega tima. Pavlovi vrstniki so našo idejo sprejeli z velikim veseljem, saj so kar naprej spraševali, kako mu lahko pomagajo in če se lahko igrajo z njim in zakaj se on z njimi ne želi igrati ... Vse otroke, vključno s Pavlom, smo v jutranjem krogu seznanili z novim projektom »prijatelj dneva«, ker pa je bilo včasih v enem dnevu manj možnosti za igro s Pavlom kot kakšen drug dan in ker so otroci želeli biti »posebni prijatelji« več kot en dan, smo »prijatelja dneva« spremenili v »prijatelja tedna«. Tako so otroci s Pavlom izvajali dejavnosti posnemanja, izmenjevanja, se z njim igrali, se lovili na igrišču ... Z njim so bili v paru in skupinskih dejavnostih, dečka pa so spodbujali in bodrili. Vključili smo jih kjerkoli in kadarkoli je bilo mogoče.

Strategijo funkcionalnega učenja sem prilagodila po programu funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju (Stroh in Robinson, 1999), dejavnosti funkcionalnega učenja pa sem našla v Stroh in Robinson (1999), Schopler idr. (1982), nekaj pa sem jih pripravila sama. Že na samem začetku se nisem odločila za izvajanje celotnega programa, saj sem bila mnenja, da je glede na dečkove sposobnosti potrebno vključiti v individualiziran program predvsem učenje osnovnih veščin. Tako ali tako pa se tudi prostorsko in časovno ne bi mogli organizirati, da bi lahko program funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju izvajali v vrtcu. »Učna orodja« kot načini razmišljanja in reševanja problemov, pri katerih otrok uporablja različne strategije za pridobivanje izkušenj in učenje, pa so se mi zdela zelo primerna, da jih vključimo v Pavlov program, saj bi z njimi spodbujali ravno tista področja, ki smo jih želeli razviti in izboljšati. Tako sem metodo dela že na samem začetku spremenila in prilagodila glede na dečkove sposobnosti, cilje in prilagoditve programa, kljub temu pa sem manjše prilagoditve izvajala čez celoten čas obravnave. Prilagoditve so se nanašale predvsem na dejavnosti funkcionalnega učenja, saj jih je bilo včasih potrebno razdeliti na manjše enote, znižati stopnjo težavnosti ali pa jo tudi zvišati in dodati še kaj, da dejavnost ni bila prelahka. Poleg tega je bilo potrebno dejavnosti ves čas menjavati, dodajati in spreminjati, da se jih deček ni naveličal ali pa naučil »na pamet«. Ko je otrok začel samostojno pobirati in

nameščati, smo začeli usmerjati njegovo energijo tudi v funkcionalne aktivnosti v vrtcu in doma: pomaga pripraviti in pospraviti igrače in material za izvedbo funkcionalnega učenja, daje obleke v koš za perilo, pri nakupovanju daje nakupljeno blago v košaro, pomaga pri pripravljanju in pospravljanju sobe ...

Sistem komunikacije z izmenjavo slik – PECS prvotno ni bil v našem programu in smo ga dodali kasneje ob predlogu Jurišičeve, ki je dečka obravnavala v specialistični ambulanti za motnje v razvoju. Tako smo s prvo stopnjo metode PECS začeli 5.3.2009 (pet mesecev po začetku dela z dečkom). Za prvo fazo sta potrebna dva učitelja, ki se na začetku ne menjavata, tako sva z dečkom to metodo izvajali skupaj z njegovo mamo. Prva faza je potekala brez težav in po načrtu, tako da smo aprila 2009 prešli na fazo 2. Faza je sicer potekala po načrtu, deček je metodo fizično izvajal, vendar pa je ni razumel. Kadarkoli se je kdo hotel igrati z njim, si podajati žogo ali avtomobilček, je začel kričati, skakati in iskati sličico. Tako smo se drugi teden v juniju, po sestanku z defektologinjo Prusnik, odločili, da prenehamo z izvajanjem metode, saj je očitno potrebno prej doseči cilje, ki smo si jih zastavili, da bo deček na višji stopnji razumevanja. Deček si po ukinitvi metode PECS vse do maja 2010 ni podajal žoge, avtomobilčkov ... oz. se igral na ta način, čeprav je bila to prej ena izmed njegovih ljubših iger.

Timsko delo: Vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice, mati in jaz smo se za uspešnejše skupno delovanje in pomoč dečku odločile, da se bomo poslužile načel in principov timskega dela po Polak (2012). V timu smo prisluhnile mnenju, informacijam in idejam vseh sodelujočim in skupaj našle rešitve, izražale interes in podporo. Sodelovale smo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programa za dečka. S Pavlovimi starši smo si vsakodnevno izmenjevale informacije o dečkovem dnevu – njegovih uspehih, dnevnem funkcioniranju ... stvareh, ki so se zgodile v vrtcu oz. doma. Prav tako pa smo bile zelo pozorne na izmenjavo informacij med timom in okoljem (otroki, vodstvom vrtca in drugimi delavci v vrtcu), kar pa se nam je lepo obrestovalo, saj so nam vsi okoli nas pomagali, da smo lahko izvedli individualiziran program dela z vsemi prilagoditvami in strategijami.

Polakova (2012) je zapisala, da je empirično raziskovanje medsebojne povezanosti članov tima pokazalo, da občutki medsebojne povezanosti, prispevajo k drugačnemu zaznavanju problemov in konfliktov (saj ti niso več zaznani kot ogrožajoči, ampak predstavljajo vir zdrave timske interakcije), prav tako pa je bila empirično potrjena tudi pozitivna zveza med medsebojno povezanostjo in učinkovitostjo tima. Med eno izmed evalvacij smo tudi me ugotovile, da to drži. Tim je namreč postal zelo močan in usklajen, komunikacija je tekla, konfliktov ni bilo, saj smo se skozi timsko interakcijo dogovarjale in usklajevale sproti. Kljub načrtu dela, ki smo ga imele, smo bile fleksibilne, kar nam je pomagalo, da smo sproti reševale situacije, ki bi potencialno lahko vodile v konflikte. Ker se je pedagoški del tima (vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice in jaz) med seboj na osebni ravni zelo povezal in začel delovati zelo usklajeno, nam je tudi Pavlova mama začela zaupati in postala bolj umirjena, enako tudi otroci v skupini. Tako je timsko delo postalo uspešnejše, predvsem pa veliko bolj pozitivno in zabavno.

6.4.2. Evalvacija učenja osnovnih veščin

Tabela 10: Evalvacija učenja osnovnih veščin

Osnovne veščine	Operativni cilji	Realizacija operativnih ciljev											Ciljno vedenje		
		okt 2008	Dec 2008	Feb 2009	Apr 2009	Jun 2009	Avg 2009	Okt 2009	Dec 2009	Feb 2010	Apr 2010	Jun 2010			
sposobnost sedenja	Pavel se usede za mizo, ko je pozvan, brez fizične pomoči	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	samostojno sedenje na stolu med izvajanjem dejavnosti	+
	Pavel se samostojno usede za mizo, ko je pozvan, in za mizo sedi dokler ne zaključi z dejavnostjo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
	Pavel se usede za mizo skupaj z ostalimi otroki, brez pomoči.	+	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+		
	Pavel se usede za mizo, ko je pozvan, oz. se vrne za mizo, ko je pozvan, brez fizične pomoči.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
	Pavel sedi za mizo v času obedovanja z ostalimi otroki	D	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+		
sposobnost čakanja	Pavel se umiri in počaka ob gesti in besedi »Počakaj«, kadar želi ponovitev dejavnosti, ki jo ima rad	D	+	+	-	D	+	+	+	+	+	+	+	mirno čakanje v različnih situacijah	+
	Pavel se med igro oz. dejavnostjo ob gesti »počakaj« in besedni zvezi »počakaj, jaz sem na vrsti«, ustavi in nadaljuje z dejavnostjo šele, ko je na vrsti spet on.	/	/	/	/	/	/	/	/	D/+	+	+	+		
	Pavel na sprehodu počaka, se umiri in neha vleči osebo za roko ob kretnji in besedi »počakaj«.	D	D	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+		
	Pavel počaka dokler ni na vrsti, brez prerivanja, kričanja in fizične pomoči	-	D	D	/	D	D	+	+	+	+	+	+		
pozornost in koncentracija	Pavel dela vaje Funkcionalnega učenja, mirno in zbrano, vsaj 15 min.	-	+	+	+	D	D	+	+	+	+	+	+	usmerjenost pozornosti in koncentracije na izvajanje dejavnosti	+

sposobnost posnemanja	Pavel usmeri pozornost name in na moje posnemanje njegovega početja.	+	+	/	/	/	/	/	/	/	/	/	posnemanje zelenega vedenja	-	
	Pavel samostojno posnema vedenje, ki mu ga pokažem.	/	/	-	-	/	/	/	D	D	D	D			
	Pavel z mojo pomočjo posnema vedenje svojih vrstnikov.	/	/	/	/	/	/	/	/	+	+	+			
	Pavel samostojno posnema vedenje svojih vrstnikov.	/	/	/	/	/	/	/	/	-	-	-			
sledenje navodilom	Pavel samostojno izpolni verbalna navodila kot so: sezuje se, obuje se, sleči se, obleči se, pospravi kozarec...	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	deček sledi navodilom	D	
	Pavel samostojno izpolni verbalna navodila kot so: sedi, vstane, skoči, teči, ustavi se...	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D			
uporaba geste kazanja	Pavel, samostojno, z dotikom, pokaže osebe na fotografijah, junake v knjigah in predmete v njegovi bližini.	/	/	/	/	/	/	/	-	D	+	+	deček pravilno in samostojno uporablja gesto kazanja	D	
	Pavel, samostojno, pokaže predmet, ki ga želi in ga ne more doseči.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	D	D			
interaktivna igra	Pavel se vključi v gibalno igro, v njej sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da igro ponovim.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	deček vstopa in sodeluje v interaktivni igri	+	
	Pavel pri pesmi za žgečkanje sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da jo ponovim.	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
	Pavel se vključi v igro na prostem, v njej sodeluje, vzpostavlja očesni kontakt, se smeji in me prosi, da igro ponovim.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	+		
	Pavel sodeluje v skupinskih igrah, vzpostavlja očesni kontakt in opazuje kaj počnejo ostali otroci.	-	D	D	/	/	D	+	D	+	+	+			
	Pavel samostojno giba z rokami ob pesmi »Jelly on the plate«.	-	+	+	/	/	+	+	/	/	/	/			

Legenda:

+	Cilj je bil dosežen
-	Cilj ni bil dosežen
D	Cilj je bil delno dosežen
/	Dejavnosti v tem času nismo poučevali

Sposobnost sedenja: Deček je prve štiri operativne cilje usvojil v oktobru 2008 – v prvem mesecu obravnave. Peti cilj »Pavel sedi za mizo v času obedovanja z ostalimi otroki« pa je usvojil decembra 2008. Za ta cilj smo potrebovali več časa, saj je deček vedno, kadar ni jedel, vstal in se šel igrat. Tako je potreboval nekaj časa, da je doumel, da mora sedeti, tako kot ostali otroci, za mizo tudi, če ne jé. Vsakič, ko smo ga poklicali nazaj na stol, se je začel jeziti in zelo na trdo izgovarjati »di di di« ali pa je začel kričati in skakati, preden se je vrnil k mizi. Ko je deček dojel, kaj želimo, pa nas je še nekaj časa preizkušal. Ko smo ga poklicali nazaj, se namreč ni več jezil in kričal, ampak se je začel smejati in se brez negotovanja usedel nazaj za mizo. Program učenja osnovne veščine sem izvedla tako, kot je zapisan v poglavju »učenje osnovnih veščin«, poteka ali strategij ni bilo potrebno spreminjati ali prilagajati. Usvajanje ciljev je potekalo po stopnjah, tako kot je zapisano tudi v poteku poučevanja osnovne veščine.

Aprila 2009 se je deček z družino za dva meseca preselil v tujino. Pavel je od prvega dne selitve kar naprej jokal in kričal. Karkoli se je od njega zahtevalo, da naredi, ali pa se ga je samo poklicalo po imenu, je deček začel kričati, skakati in se metati ob tla. Ni hotel jesti oziroma je jedel samo na kavču pred televizijo, če ga je hranila mama. V času obedovanja ni hotel sedeti za mizo, pričel je kričati in se metati ob tla. Po enem tednu sem ponovno pričela s postopkom, ki sem ga uporabila v vrtcu in po dveh dneh je spet sedel za mizo v času obedovanja.

Sposobnost čakanja: Prvi operativni cilj »Pavel se umiri in počaka ob gesti in besedi »Počakaj«, kadar želi ponovitev dejavnosti, ki jo ima rad«, je deček usvojil decembra 2008. Tretji operativni cilj »Pavel na sprehodu počaka, se umiri in neha vleči osebo za roko ob kretnji in besedi počakaj«, pa je deček usvojil februarja 2009.

Aprila 2009 se je zaradi selitve v tujino in menjave okolja podrl celoten ritem obravnave. Dva meseca v tujini je bila osnovna veščina sposobnost čakanja spet na istem nivoju kot oktobra 2008, ko smo začeli z obravnavo. Kadarkoli je bilo potrebno počakati, je deček pričel kričati, skakati in se metati ob tla. Ob vrnitvi v Slovenijo, junija 2009, smo začeli od začetka s ponovnim učenjem osnovne veščine. Sposobnost čakanja med dejavnostjo in na sprehodu se je tako ponovno vzpostavila in deček je postal strpen in miren, kadar je moral počakati. Decembra 2009 smo s Pavlom, kljub selitvi v Beograd na celostno obravnavo tima dr. Selakovićeve, lahko šli v trgovino, kjer je deček hodil ob vozičku in počakal, kadar smo se ustavili ob polici. Blago, ki smo mu ga pokazali na polici, je vzel in ga dal v voziček.

Dejavnosti za drugi operativni cilj »Pavel se med igro oz. dejavnostjo ob gesti »počakaj« in besedni zvezi »počakaj, jaz sem na vrsti«, ustavi in nadaljuje z dejavnostjo šele, ko je na vrsti spet on.«, smo začeli izvajati decembra 2009 v Beogradu. Že konec meseca je bil cilj dosežen. Kljub temu da je deček nalogo razumel in jo izvajal, pa se je ob dnevih, ko je bil razdražljiv in utrujen, še vedno jezil, kadar je moral počakati ali pa kadar je bila druga oseba počasnejša. Zato smo metodo izmenjevanja vpeljevali v različne dejavnosti.

Četrty cilj »Pavel počaka dokler ni na vrsti, brez prerivanja, kričanja in fizične pomoči« je bil dosežen oktobra 2009. Pred tem je bil cilj dosežen delno, saj je dečku glede na razpoloženje in počutje nihala tudi sposobnost čakanja in potrpežljivost.

Pozornost in koncentracija: Pavel je že novembra 2008 dosegel operativni cilj in izvajal vaje funkcionalnega učenja 15 min. Ob tem je bil zbran in pozoren, vaje je delal z veseljem. Decembra 2008 je vaje funkcionalnega učenja izvajal že od 25-30 min. Aprila 2009 (v času, ko smo bili v tujini) je deček samoiniciativno vaje delal dvakrat dnevno po 20–30 min. Junija, julija in avgusta 2009 pa sta njegova pozornost in koncentracija upadli. Deček je v tem času odklanjal vse dejavnosti, tako skupne dejavnosti kot funkcionalno učenje. Dejavnosti je izvajal počasi, nepravilno, celoten čas izvajanja pa se je jezil in kričal. Oktobra 2009 se je stanje naenkrat začelo popravljati. Pavel je spet začel delati dejavnosti z veseljem, pozorno in skoncentrirano. Januarja 2010, v času celostne obravnave v Beogradu, smo ugotovili, da ima deček pozornost ob dejavnostih za mizo zelo dolgo in usmerjeno,

medtem ko je pri dejavnostih v prostoru, pozornost kratkotrajna, ves čas pa ga je potrebno voditi. Zelo nizka je tudi toleranca na frustracijo. Zato smo začeli delati dejavnosti, kot so poligon in vodene gibalne igre. Doma pa sem s Pavlom dejavnosti delala za mizo, na tleh, na kavču in v različnih prostorih v stanovanju. Po vrnitvi iz Beograda smo v vrtcu nadaljevali s poligoni in vključili gibalno abecedo. Prav tako sem v igralnici naredila igralni kotichek, kjer so bile vsak dan razstavljene didaktične igrače, tako sem funkcionalno učenje izvajala na različne načine in veliko bolj sproščeno, kot na samem začetku obravnave. Ker dejavnosti dostikrat dela »na pamet« in ne gleda, se mu daje veliko aktivnosti za razvijanje vizualne pozornosti.

Sposobnost posnemanja: Prvi operativni cilj »Pavel usmeri pozornost name in na moje posnemanje njegovega početja« je bil dosežen že v prvem mesecu. Zato sem lahko prešla na naslednjo stopnjo »Pavel samostojno posnema vedenje, ki mu ga pokažem.«. Januarja 2009 sem začela z dejavnostmi, kot so ploskanje in udarjanje po mizi v različnih ritmih ter udarjanje s palicami po bobnu in škatlah. Ploskanje in udarjanje po mizi je spremljal zelo pozorno, kadar sem spreminjala ritme je posebej pozorno opazoval, kaj počnem, nato pa je dvignil roke in me pogledal, da sem mu pomagala isti ritem ustvariti tudi z njegovimi dlanmi. Palic v roke ni želel niti prijeti. Obe dejavnosti sta tako potekali samo vodeno s pomočjo. Junija 2009 sem dejavnost ukinila, saj je deček ob izvajanju dejavnosti v tem času kričal in brcal z nogami. Decembra 2009 v času celostne obravnave v Beogradu smo ponovno pričeli z izvajanjem dejavnosti za učenje osnovne veščine posnemanja. 20.1.2010 je Pavel prvič popolnoma samostojno ponovil za mano »kako jemo« s plastično žličko in krožnikom. Tudi ploskati in udarjati po mizi je pričel delno sam – problem je imel pri koordinaciji gibov gor-dol, zato sem mu pomagala usmeriti gibanje. Tretji cilj »Pavel z mojo pomočjo posnema vedenje svojih vrstnikov« je bil usvojen februarja 2010. Četrty »Pavel samostojno posnema vedenje svojih vrstnikov« pa ni bil usvojen.

Sledenje navodilom: Cilji so bili skozi celotno obravnavo vedno doseženi le delno. Včasih je deček izpolnil pri dejavnosti vsa navodila, pri drugi dejavnosti, z enakimi navodili pa ni naredil niti ene in se je med dejavnostjo jezil, ker izvedba ni bila pravilna. Ugotovili smo, da ima deček namreč velike probleme s slušnim

razumevanjem. Kar pa sovpada s trditvami Dobnik Renko (2002) in Macedoni-Lukšič (2010), da otroci z MAS vizualno podana navodila razumejo bolje kot verbalna in da imajo navadno probleme pri slušnem razumevanju.

Uporaba geste kazanja: Novembra 2009 smo v času celostne obravnave v Beogradu začeli z dejavnostmi za učenja geste kazanja z dotikom. Do aprila 2010 smo dejavnosti izvajali vodeno s pomočjo, aprila 2010 pa je Pavel začel samostojno kazati osebe na fotografijah, junake v knjigah in predmete v njegovi bližini. Aprila 2010 smo tako pričeli s ciljem »Pavel, samostojno, pokaže predmet, ki ga želi in ga ne more doseči«, ki pa je bil usvojen le delno, saj se deček uporabe geste nikoli ni spomnil sam (še vedno je vlekel roko odraslega za dosego predmeta) ali pa jo naredil samostojno, potrebno ga je bilo opomniti ali pa mu vodeno pomagati.

Interaktivna igra: prvi trije operativni cilji so bili usvojeni oktobra oziroma novembra 2008. Aprila 2010 iger na prostem nisem mogla izvajati, saj je deček na igrišču začel tekati po igrišču in z vso silo kričati, pri tem pa mu je šlo na kašelj. Tudi gesta za počakaj ni pomagala. Na predlog logopedinje smo ga takrat ustavili tako, da smo mu močno stisnili roke ob telo in rekli »dovolj«, nato smo preusmerili njegovo pozornost, tako da smo ga vodili po igrišču in mu dajali dejavnosti, kot so »skoči, splezaj, počepni ...«. Realizacija operativnega cilja »Pavel sodeluje v skupinskih igrah, vzpostavlja očesni kontakt in opazuje kaj počnejo ostali otroci« je bila do oktobra 2009 le delna, saj je venomer potreboval moje vodenje ali pomoč. Od oktobra 2009 dalje pa je bil cilj usvojen, deček pa je sodeloval v skupinskih igrah in opazoval dogajanje. Izjema je bil le mesec december 2009, čas celostne obravnave v Beogradu, ko pa je na dečka vplivala tudi sprememba okolja in sama selitev. Ob pesmi »Jelly on the plate«, Pavel samostojno giba z rokami od decembra 2008. Gibanje je samostojno izvajal, dokler so v vrtcu pred kosilom to pesem peli.

Socialna interakcija in igra:

Oktober 2008: Deček se je vrstnikov izogibal in si vedno poiskal kotiček, kjer je bil sam. Do otrok ni bil agresiven, tudi med svojo igro metanja kostanja po igralnici je bil zelo pazljiv in nikoli ni vrgel kostanja v nikogar. Deček vrstnikov ni opazoval in se jim ni pridruževal pri aktivnostih, razen v skupnem prostoru je šel na tobogan, tudi če so se spuščali ostali otroci. Velikokrat ji je odrinil, da je prišel na vrsto pred njimi. Odrasle je uporabljal bolj kot orodje za doseganje svojih ciljev, saj je uporabil prvega odraslega, ki ga je videl, ne glede na to, ali je osebo poznal ali ne. Tudi kadar je potreboval tolažbo ali nežnost, je bilo vseeno, ali je to vzgojiteljica iz njegove skupine ali pa iz sosednje. V interakcijo z mano je Pavel vstopal že od prvega dne, predvsem kadar je kaj potreboval in kadar se je želel »crkljati«. Pavel ni reagiral, če ga je kdo poklical po imenu.

Deček se z igračami ni igral kot njegovi tipični vrstniki. Mehke igrače in punčke ga niso zanimale. Najraje je posegel po pisalih, paličicah, žlicah in trdih predmetih, ki jih je uporabljal za tresenje pred očmi (eno izmed stereotipnih vedenj, ki se pri dečku pojavljajo). Način igre je bil rigid in venomer enak. Igral se je s plodom kostanja, ki ga je metal in pobiral. Tako se je lahko zamotil tudi po 15 min ali več, če bi ga pustili. Če se je vrstnik ali odrasel želel vključiti v metanje kostanja, je Pavel odšel stran in si našel nekaj drugega. Nikoli se ni igral s svojimi vrstniki, pri igri jih tudi ni opazoval. Pavel je sicer bil ves čas v gibanju, plezal po klopeh, skakal po vzmetnici, ki je v kotu igralnice, tekkel, se ulegel na tla in spet vstal ... V igro z mano se deček spontano ni vključeval. Če sem se vključila v igro s predmetom, je navadno odšel stran ali pa mi je predmet vzel in ga pričel stereotipno tresti pred očmi. Če je bila igra gibalna, se je vključil in z vzpostavitev očesnega kontakta tudi nakazal, da želi ponovitev (npr. skupno skakanje po blazini, dvigovanje dečka v naročje in ga potem obrniti na glavo in spustiti na blazino, skakanje po veliki terapevtski žogi ...).

December 2008: Prvega januarja so starši dečka prestavili v drug vrtec zaradi možnosti dodatne strokovne pomoči in boljše usposobljenosti vrtca. Drugega januarja sem bila z dečkom v novem vrtcu. Cel dan je kričal in jokal, količina stereotipnega vedenja se je povečala, karkoli je vzel v roke, je tresel. Ker je bil prostor organiziran tako, da si lahko otroci vzamejo sami, kar želijo, je cel dan samo jemal stvari in jih tresel pred očmi – tudi škarje in te so mu bile prav posebej

zanimive. V otroke je metal igrače in predmete, ki jih je našel. Po pogovoru z novo vzgojiteljico in menoj so se starši odločili, da dečka vrnejo v prejšnji vrtec. Tretjega januarja, po prihodu nazaj v prejšnji vrtec, se je deček cel dan smejal, plezal po vzgojiteljici in pomočnici ter jih objemal in stiskal. Objemal in poljubljal je tudi otroke, se z njimi spuščal po toboganu, tekal po skupnem prostoru, jih gledal in se smejal. Takšen je bil cel december, otroke je gledal med tekom ali pa je celo tekal z njimi in se smejal. Kadar je želel tekati z otroki, jih je nežno porinil, otroci so vedeli, kaj želi, in so začeli z njim tekati po prostoru. Otrokom je pustil, da ga objemajo in poljublajo, božal jih je tudi on sam. Vedno bolj pogosto se je začel odzivati, ko smo ga poklicali po imenu.

Kadar sem zjutraj vstopila v skupino, sem šla do Pavla in ga pozdravila. Takrat me je pogledal, se nasmejal in takoj vstal ter me za roko odpeljal od vrat v skupni prostor za izvajanje funkcionalnega učenja. Najprej je šel z menoj in mi pomagal prinesti igrače na mizo, nato pa se je sam usedel za mizo in čakal na dejavnost. Dejavnosti funkcionalnega učenja je v tem času izvajal že od 25-30 min, vsakič ko je končal, je vzpostavil očesni kontakt in je želel še. Hrano kot nagrado sem zamenjala z mehurčki, nagrade tudi ni dobil več po vsaki dejavnosti, temveč po vsaki tretji ali četrti dejavnosti (odvisno od njegove razpoložena). Vesel je bil vsake socialne pohvale in vzpodbude, ko sem ga pohvalila, me je pogledal, se nasmejal in stisnil k meni. Stroh in Robinson (1999) razlagata, da če bo otrok rad prihajal in se želel igrati, bo to samoiniciativna in notranje motivirana igra, prav tako kot to dela tipično razvit otrok, in decembra 2008 nam je to uspelo doseči. Pavel je sodeloval pri »pesmih za žgečkanje«, vzpostavljal očesni kontakt, se smejal in me prosil, da jo ponovim. Najraje je imel »križ kraž kralj Matjaž«, kar naprej sem jo morala ponavljati, pri delu »luknjo vrta« pa se je začel deček na glas smejati in skakati od navdušenja. Najbolj se je smejal, kadar sem pesem izvajala zelo hitro. Kadar sem jo izvajala zelo počasi, pa je z očmi spremljal gibanje mojega prsta in ni odmaknil pogleda, dokler nisem končala. Stereotipnega gibanja je bilo precej manj kot v mesecu oktobru.

Januar 2009: Ob vikendih sem prihajala k dečku domov za izvajanje funkcionalnega učenja. Doma si je samoiniciativno začel podajati žogo, balon ali avtomobilčke. Za roko me je odpeljal na hodnik, me postavil na eno stran, sam je šel na drugo in mi podal žogo. Nato mi je s pogledom in telesom nakazal, naj mu jo podam nazaj. Pri tem se je smejal in iskal žogo, kadar je ni ujel. Samostojno je začel risati. Riše čačke,

med tem pa je stereotipnega gibanja z barvicami zelo malo. Zato sem začela vodeno risati vodoravne črte. Pustil mi je ponoviti petkrat, gledal je, kaj počnem, nato pa mi je izpulil pisalo iz roke in začel ponovno čečkati.

Februar 2009: V času počitka sta se na ležalniku z dečkom, ki je ležal zraven njega, držala za roke, se dotikala s stopali in hodila eden k drugemu na ležalnik in se smejala. Veliko je opazoval vrstnike med igro. Dovolil jim je, da mu na dlani naredijo »križ kraž kralj Matjaž«, ob tem se je smejal in jih spremljal s pogledom. Če sem ga vodila, mi je dovolil, da sem z njegovim prstom naredila »križ kraž« otrokom. Na igrišču ali na sprehodu se je, kadar sem ga poklicala po imenu, ustavil, me pogledal in prišel do mene.

Še vedno si je samoiniciativno podajal žogo, balon ali avtomobilčke. Začela sem z igro skrivalnic. V večjem prostoru, na igrišču ali skupnem prostoru sem se mu med igranjem skrila, on pa me je poiskal in se glasno smejal, ko me je našel in sem zavpila »buuu«.

5. marca 2009 smo začeli izvajati Sistem komunikacije z izmenjavo slik – PECS.

April 2009: Aprila se je deček z družino za dva meseca preselil v Španijo. V mesecu aprilu sem bila z njimi v Španiji, meseca maja pa so ostali sami. Po programu sta z njim vsak dan delala in se igrala mama in oče. Pavel je od prvega dne selitve kar naprej jokal in kričal. Karkoli se je od njega zahtevalo, da naredi, ali pa se ga je samo poklicalo po imenu, je deček začel kričati, skakati in se metati ob tla. Noče jesti. Na sprehodu se je ustavil ob vsaki gugalnici in kričal, če se nismo ustavili. Dečkovo vedenje sovпада s trditvami Hannah (2004), da zaradi nezmožnosti predvidevanja lahko otroke z MAS že ob najmanjši spremembi urnika prevzame paničen strah, ki pa se dostikrat izrazi z izbruhom jeze in agresije. Dečka manjše spremembe urnika sicer niso spravile iz tira.

V tem času deček ni imel vrstnikov, s katerimi bi se družil, na igrišču se je otrokom izogibal, kadar je želel na gugalnico, bi jih porinil, če ga ne bi ustavila. Mlajšemu bratu so v tem času ravno rastli zobje, Pavla je njegovo jokanje in oglašanje motilo. Kadarkoli se je bratec oglasil ali zajokal, je tudi Pavel začel kričati in bežati v drug prostor.

Funkcionalno učenje je izvajal z velikim veseljem in nasmehom. Zbrano je delal tudi 30 min, velikokrat pa me je popoldne ali zvečer za roko peljal k omari, kjer sva imela shranjene igrače in jih začel jemati iz omare. Tako sva funkcionalno učenje večkrat delala tudi po dvakrat na dan. Veliko sva si podajala tudi žogo, balone, avtomobilčke, te igrače in način igre smo uporabljali tudi za izvedbo PECS-a.

Junij, julij, avgust 2009: Pavel se je junija, ko so se vrnil iz tujine, zelo razveselil sovrstnikov v vrtcu, prav tako vzgojiteljice in pomočnice. Smejal se je, jih objemal, se z njimi igral. Avgusta pa se je deček začel spet izogibati drugim otrokom, veliko je jokal in kričal. Tudi po vrnitvi s počitnic s starši je bilo enako. Starši so povedali, da so mu začeli dajati nove vitamine in da so jim zdravniki povedali, da je možno, da bo otrok imel reakcijo nanje.

Funkcionalnemu učenju in skupnim dejavnostim se je upiral in jih ni želel izvajati. Kadarkoli jih je izvajal, je delal zelo počasi, pri delu ni bil zbran. Dejavnosti, ki jih je že nekaj mesecev izvajal pravilno, so bile sedaj narejene narobe, saj ni gledal, kaj počne. Deček si je nehal podajati žogo, balone, avtomobilčke. Kadarkoli se je kdo hotel igrati z njim, si podajati žogo ali avtomobilček, je začel kričati, skakati in iskati sličico. Tako smo se drugi teden v juniju, po sestanku z defektologinjo Prusnik, odločili, da prenehamo z izvajanjem metode PECS. Faza 2 je sicer potekala po načrtu, deček je metodo fizično izvajal, vendar pa je ni razumel.

Oktober 2009: Ponovno je začel vzpostavljati stik z ostalimi otroki in se z njimi igrati. Na igrišču se je z njimi veliko lovil. Ali je on lovil njih ali pa oni njega, ves čas igre pa je z njimi vzpostavljaj očesni kontakt, jih gledal, kje so in jih vzpodbujal k sodelovanju v igri. Tudi v času počitka se na ležalniku igra z otroki. Z deklico sta se igrala tako, da mu je ona na njegov ležalnik polagala svoje lasne sponke, on pa ji jih je vračal, to sta ponavljala, ob tem pa sta se oba smejala. Tudi mlajšega brata je sprejemal brez kričanja in odrivanja. Med sprehodom se je samostojno držal za sprehajalno vrv, tako kot drugi otroci. Še vedno pa ga je bilo potrebno nadzorovati, saj kadar je zagledal ptico, se je spustil z vrvi in začel teči za njo. Kadarkoli je zagledal ptice, jih je pričel loviti in ko jim je prišel blizu, je zakričal, da so se prestrašile in odletele, takrat se je začel glasno smejati.

Dejavnosti funkcionalnega učenja je spet izvajal z veseljem. Med dejavnostmi je bil veliko bolj pozoren, ni pa jih maral ponavljati. Če sem želela karkoli ponoviti, se je močno razburil in začel kričati. Zato sem začela s popolnoma novimi dejavnostmi.

December 2009: Pavel in njegova mama sta 22. novembra 2009 za dva meseca in pol odšla v Beograd na celostno obravnavo pri timu dr. Selakovićeve. Jaz sem bila z njima do 5. decembra, nato pa še dva tedna v januarju. Vmes sta bila Pavel in mati sama, vsakodnevno pa sta hodila na celostno obravnavo k timu strokovnjakov dr. Selakovićeve. Dopoldne je imel obravnave s timom, popoldne pa smo hodili na sprehode, na igrišče, doma sva izvajala dejavnosti funkcionalnega učenja. Redno je iskal stike z otroki na igrišču ali v igralnicah, vendar pa otroci niso razumeli njegovih namigov, da bi se igral, tako kot so ga razumeli njegovi vrstniki v vrtcu in so se ga zato izogibali.

S Pavlom sva se vsak dan igrala. Skakala sva po postelji, se lovila, skrivala, sestavljala kocke, na ves glas se je smejal, kadar sem ga prestrašila ali pa sem ga začela žgečkati, kadar ni pričakoval. Igro je začel samoiniciativno, prav tako pa se je vanjo vključil. Vsak dan je poslušal pravljice na radiu. Včasih je samo stal ob radiu in poslušal, spet drugič pa se je ob poslušanju igral. Ker je vsakič prišel pome ali mamo, da mu vključiva radio, sva ga naučili, kako si radio vključi sam. Pričel se je gledati v ogledala in vse površine, kjer se lahko vidi. Ob tem se je smejal, pačil in kričal. Še vedno je lovil ptice, kjerkoli jih je videl. Za njimi je tekal in jih lovil tudi po celo uro, ne da bi se pri tem ustavil.

V okviru celostne obravnave so hoteli uvesti terapijo z vodo, kot igre v bazenu. Že ob samem dotiku nog z vodo je začel kričati in se upirati. Ko sta ga mama in terapevtka vzeli v vodo, je kričal in se otepal. Ko sta ga pustili iz bazena, je tekal gor in dol ob bazenu, kričal, se držal za glavo in bil čisto rdeč v obraz od kričanja. Terapijo so opustili.

Januar 2010: V celostno obravnavo so dobili še dva dečka z MAS. Pavel se je smejal in poskakoval, ko ju je zagledal. Ko so skupaj s terapevtko plesali in peli v krogu, se je smejal in jih opazoval, v vsem, kar so delali, pa so ga morali voditi. Pri zaposlitvah/igri v prostoru se je smejal in poskakoval, kolikor pa je moral dejavnost izvesti drugače, kot jo je želel on, pa se je začel jeziti in kričati. Tim celostne obravnave je ugotovil, da ima deček probleme z regulacijo spremembe nivoja

dejavnosti in energije. Če dela in se igra samo za mizo, je v redu, če pa se mu dejavnosti prestavlja (nekaj za mizo, nekaj v prostoru), pa spremembe ne zmore in se razjezi in razburi. Zato smo pričeli dečku med dejavnostmi menjavati okolje. Tudi sama doma sem začela dejavnosti z njim početi pri mizi, na kavču, na tleh, v različnih sobah, tako da sem veliko menjavala prostor. Trikrat si je vodeno podajal žogo in avtomobilček. Po petih podajah je vstal in vzel igračo. Veliko sva se igrala skrivalnice. Ali se je on skrivil meni ali pa jaz njemu. Če je želel, da se mu skrijem, je prišel do mene in mi je glavo nežno potisnil navzdol. Na ves glas se je smejal, kadar me je našel in sem zakričala »bu«. Po pripovedovanju staršev je bil deček zadnji teden v Beogradu zelo razburjen in razdražen, kar naprej je kričal, ni spal, zvečer se ni mogel umiriti, ponoči ni spal. Na celostni obravnavi je iskal stike z ostalimi otroki in se je jezil, ko se niso hoteli igrati z njim.

Februar 2010: Deček in mama sta se vrnila nazaj v Ljubljano. V vrtcu smo uvedli 5. korak postopka vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih. Vedno več dejavnosti funkcionalnega učenja sva izvajala v igralnici ob prisotnosti ostalih otrok. Ko so ga ostali otroci opazovali, kaj počne ali pa so se vključili v njegovo igro, se jim je smejal in delal dalje. Za vse otroke smo začeli postavljati poligone. Pavel je imel pri poligonih problem z vrstnim redom in poslušanjem navodil. On je želel namreč vrstni red narediti po svoje. Ko sem ga preusmerila, se je razjezil in zakričal, nato pa je naredil, kar smo želeli. Naredili smo igralni kotiček, kjer so bile vsak dan razpostavljene druge didaktične igrače, uporabljali pa so jih lahko vsi otroci. Deček se je šel večkrat tja igrati samoiniciativno. Kadar so se mu pridružili ostali otroci, ga ni motilo, dovolil jim je, da so se igrali z njim isto dejavnost. Samoiniciativno je pričel druge otroke božati po obrazu in se jim smejati.

Zunaj na snegu je kričal in me vlekel za roko nazaj v vrtec, snega se ni maral dotikati. Všeč pa mu je bilo sankanje. Med sankanjem se je smejal in se sam povzpел nazaj na hrib za ponovitev.

April 2010: Po obisku DAN zdravnika v Italiji, kjer so mu spremenili dieto, zamenjali dodatke in vitamine, je deček začel spet obsesivno tresti predmete pred očmi. Stereotipno vedenje se pojavlja cel dan, v vseh situacijah. Ko se ga je ustavilo in se mu dalo dejavnost, je začel deček kričati in se upirati. Na igrišču je začel deček z vso silo kričati, pri tem mu je šlo na kašelj, tekal je po igrišču. Tudi gesta za počakaj ni

pomagala. Na predlog logopedinje smo ga takrat ustavili tako, da smo mu močno stisnili roke ob telo in rekli »dovolj«. Nato se je preusmerilo njegovo pozornost tako, da se ga je vodilo po igrišču in se mu dalo dejavnosti, kot so »skoči, splezaj, počepni ...«. Vse, kar je našel, je dal v usta. Na sprehodu zemljo, kamenje, palice, v vrtcu pa igrače, barvice ... Od sebe je odrival tako otroke kot odrasle, otrokom se je izogibal in jih prenehal opazovati. Ob frustracijah (kadar je moral kaj narediti ali pa kadar česa ni zmož) je pričel gristi svoje roke in se tepsti po glavi. Otrokom in odraslim je iz rok začel jemati igrače, ki jih je potem obsesivno tresel pred očmi.

Maj 2010: V skupino se je pridružila kolegica, študentka specialne pedagogike, ki je delo z dečkom prevzela po mojem odhodu junija. Deček jo je lepo sprejel in z njo izvajal dejavnosti brez upiranja. V vrtcu smo uvedli 6. korak postopka vključevanja dečka v skupino in aktivnosti po korakih, tako smo z dečkom vse aktivnosti izvajala v skupini z ostalimi otroki. Po ukinitvi metode PECS, junija 2009, si je deček skoraj eno leto kasneje spet začel podajati žoge, avtomobilčke ... in se igrati na ta način. Pavel je spet opazoval otroke in z njimi iskal stike. Na igrišču je nehal kričati, prav tako pa se je umirilo in zmanjšalo stereotipno vedenje. Kadar so se otroci igrali v skupnem prostoru in mu je bilo preglasno ali je želel mir, je lahko šel v igralni kotiček v igralnici, kjer so bile vedno razpostavljene didaktične igrače.

V mesecu *juniju* je delo potekalo enako kot v maju.

6.5. OCENA OTROKOVIH SPOSOBNOSTI NA KONCU OBRAVNAVE

6.5.1. Opis otroka s strani staršev

Pavel je veliko bolj vodljiv. Z njim lahko gremo v trgovino, na kosilo v restavracijo, pač kamorkoli, kjer je potrebno počakati. Na sprehodu se odziva na klicanje in takoj priteče nazaj, postal je tudi bolj pazljiv in nas opazuje, kje smo. Začel je opazovati prostor okoli sebe, tako lahko gremo v živalski vrt in Pavel dejansko gleda živali. Tudi na dolgi vožnji v avtomobilu je miren in opazuje okolico.

Spanje še vedno niha, včasih spi celo noč, spet drugič pa se zbuja in od treh zjutraj dalje ne spi več. Hrana mora biti še vedno zelo zapečena in hrustljava, vendar je veliko več stvari kot na začetku. Jé hruške, češnje in jagode, čeprav se sadja prej niti

dotaknil ni. Jé tudi juhe, riž, testenine ... je pa res, da se njegov okus iz dneva v dan spreminja, tako nikoli ne vemo, kdaj bo nekaj zavračal oziroma jedel.

Stereotipno gibanje je še vedno prisotno, vendar ga je veliko manj. Trde in ravne predmete trese pred očmi, med tekom ali hojo ogleduje linije. Z igračami se še vedno ne igra tako kot njegovi vrstniki, vendar pa se igra in si želi stikov z otroki. Sam gre do otrok in vzpostavi kontakt.

Z dedkom še vedno hodi na trening košarke, kjer navdušeno spremlja tek otrok in skače po blazinah.

Življenje v naši družini je trenutno veliko lažje in mirnejše, kot je bilo oktobra 2008.

6.5.2. Opis otroka s strani vzgojiteljice

Pavel je zelo napredoval. V program ga redno vključujemo, določene aktivnosti mu je potrebno spremeniti ali prilagoditi, z njim je potrebno delati vodeno ali pa mu pomagati. Vendar deček sodeluje, spremlja, kaj počnemo, si želi sodelovati in ne odide stran, kot je bilo to na začetku.

Na sprehodu se drži za roke v paru in hodi v vrsti tako, kot vsi ostali otroci, pri tem nas ne skrbi več, da bo deček pobegnil. Kadarkoli ga pokličemo po imenu, se odzove in pride do klicatelja. Konstantno tudi išče stike z vrstniki, se z njimi igra in jih opazuje pri igri. Stereotipnega vedenja je dosti manj kot na začetku. Veliko se igra z didaktičnimi igračami, ki jih pozna iz funkcionalnega učenja in so razstavljene v igralnem kotičku. Tipičnega načina igre, kot pri ostalih otrocih, pa pri Pavlu še vedno ni opaziti.

V času kosila se usede za mizo skupaj z drugimi otroki, sam si pripravi lonček in ga po kosilu tudi pospravi. Pospravi tudi svoj krožnik in se umije. Pri umivanju mu je sicer potrebno pomagati, saj si noče zmočiti obraza in si zato ne umije ust. Med kosilom ne vstaja s stola in sedi, dokler ne poje oziroma dokler ne pojejo drugi otroci. Po kosilu zelo redko zaspi, vendar pa ostane na ležalniku in ves čas čeblja in se smeji. Ne moremo ga pripraviti do tega, da bi bil tiho. So ga pa ostali otroci tako navajeni, da zaradi tega nimajo problemov s spanjem.

Pavel je drugače še vedno izjemno priljubljen v vrtcu, tako med otroki kot med odraslimi.

6.5.3. Opis otroka na osnovi lastnega opazovanja

Opis temelji na neposrednem opazovanju dečka v skupini in individualnem delu v strukturirani situaciji. Opazovanje je potekalo v rednem vrtcu, kamor je deček vključen, v zadnjih tednih, pred mojim zaključkom dela.

- Področje socialne interakcije:

Deček se vključuje v igro z vrstniki in samoiniciativno išče z njimi stik. Veliko jih opazuje med igro, tekanjem, spuščanju po toboganu in se ob tem smeji in poskakuje. Z njimi se lovi in skriva, ob tem pa vzpostavlja očesni kontakt in jim z očmi sledi, kje so.

Kadar nekaj želi, ponavadi poišče mene, vzgojiteljico ali pa pomočnico. Do drugih vzgojiteljic gre v primeru, da ne vidi ali ne najde nobene od nas.

Deček na svoje ime reagira, kadar ga pokličemo, se ustavi, pogleda in pride do osebe, ki ga je poklicala.

- Področje sporazumevanja:

Govor: Deček ne govori, začel pa je čebljati. Igra se z različnimi zlogi, intonacijami in glasovi. Kar naprej se oglašja, nikoli ni tiho. Kadar je vesel ali mu je nekaj všeč, še vedno uporablja »DI DI DI«, pojavlja pa se tudi »DAGA DAGA in DEJDEJ«. Če nečesa noče, izgovarja »DI DI DI« z jeznim tonom in odsekanim ritmom ali pa začne kričati.

Neverbalna komunikacija: Deček še vedno ne uporablja geste kazanja samostojno. Uporabo te ga še vedno učimo oziroma navajamo na njo. Osebo največkrat še vedno odpelje do predmeta in ji vodi roko, dokler mu oseba tega predmeta ne da. Očesni kontakt vzpostavlja vedno, ta je takšen kot pri tipičnih otrocih.

Združena pozornost: Deček je začel vzpostavljati združeno pozornost. Na predmete kaže ali jih poda z namenom, da bi pritegnil ali obdržal pozornost druge osebe. Predvsem vzpostavlja združeno pozornost pri gibalnih igrar in igrar s petjem in

žgečkanjem. Po Jurišečevi (2004) kaže, da deček uporablja združeno pozornost v namen druženja, to pa odseva otrokovo naraščajoče razumevanje sveta in veliko zanimanje za druge osebe.

- Področje imaginacije:

Odnos do predmetov in igra: deček še vedno najraje poseže po pisalih, paličicah, žlicah in trdih predmetih, ki jih uporablja za tresenje pred očmi (eno izmed stereotipnih vedenj, ki se pri dečku pojavljajo). Začel pa se je tudi samostojno in samoiniciativno igrati z didaktičnimi igračkami, ki jih uporabljam med funkcionalnim učenjem. Te ima deček razpostavljene v igralnem kotičku in se gre tja večkrat sam igrati.

Igra se svojimi vrstniki, z njimi se lovi, skriva, spušča po toboganu. Pusti jim tudi, da se igrajo z njim v igralnem kotičku, čeprav ne mara deliti stvari. Med igro jih velikokrat tudi opazuje, ob tem pa se smeji in poskakuje. Gibalno in energetske se je deček tudi umiril. Še vedno se veliko giba, vendar je veliko bolj umirjen, njegovi premiki pa niso več le tek in skakanje.

V igro z mano, drugimi odraslimi in vrstniki se deček vključuje spontano in z veseljem. Tudi zdaj ima najraje gibalne igre in igre s petjem in žgečkanjem.

Odpor do sprememb – vztrajanje v istosti: Deček v nasprotju z navajanjem različnih avtorjev (Jurišić, 1991; Dobnik Renko, 2002) nima problemov z menjavanjem urnika, oseb ali prostora. Se pa njegovo vztrajanje v istosti kaže pri nefleksibilnosti mišljenja – ko se mu pokaže neko dejavnost ali pa jo izvede prvič, jo potem vedno izvaja na enak način. Izraža pa se tudi z repetitivnimi gibi – enostavnimi stereotipijami, kot je npr. mahanje s predmeti pred očmi in vlečenje linij z očmi med tekom.

Fleksibilnost mišljenja: Deček ima težave pri predvidevanju in predstavljanju situacij, predvsem pri razumevanju koncepta nevarnosti. Kadar se želi gugati, steče do gugalnice, tudi če se na njej guga že drugi otrok. Kljub temu da ga je gugalnica že zadela in podrla, še vedno počne isto. Vendar pa se sedaj odziva na klicanje in verbalna navodila, tako da ga je veliko lažje nadzorovati in paziti, da se mu kaj ne zgodi.

- Področje senzomotoričnega razvoja:

Zaznavanje in stanje čutil: Vid in sluh sta glede na zdravniško poročilo ustrezno razvita, prav tako pri dečku ni bilo bolezenskih stanj, ki bi lahko vplivale na razvoj čutil.

Vidno zaznavanje: Pavel rad gleda stvari od blizu, se jim približa in jih gleda tudi pod čudnimi koti. Na sprehodu se ustavlja in gleda avtomobile tako, da obrne glavo navzdol.

Slušno zaznavanje: Deček ima pri slušnem zaznavanju precejšnje probleme. Enostavna navodila, kot so: sedi, vstani, lezi, skoči, teci, pokaži ... zmore brez vizualne pomoči samo, kadar je zbran in pozoren. Na svoje ime se odzove, kadarkoli ga pokličemo. Tudi med gibanjem in igranjem se odzove na klicanja in verbalna navodila.

Gustatorični sistem: Deček je še vedno na dieti brez glutena, sladkorja, laktoze in je vsa prehrana tako doma kot v vrtcu prilagojena temu. Prav tako ima še vedno najraje hrano, ki je trda, čvrsta in hrusta (grisini, dobro zapečeno meso, dobro zapečen krompirček, oblati), je pa začel jesti tudi juhe, polento, riž, testenine, določeno sadje ... Se pa hrano, ki jo jé, dnevno menja. En dan bo jedel hruško, že naslednji dan pa jo odriva in mu gre na bruhanje, če jo da v usta.

Taktilni sistem: Deček se rad stiska, objema in boža. Rad ima močnejše pritiske in stiske. Dečkov stisk je močan, njegov pritisk pa je še vedno šibek, vendar vseeno boljši kot oktobra 2008. Sedaj zapre pipo ali spusti vodo na stranišču samostojno brez pomoči. Tudi lego kocke sestavlja brez problema, dovolj močno jih pritisne, da ostanejo skupaj. Še vedno ni navdušen nad dotikanjem lepila, barv, plastelina, ne mara »packati«, vendar dejavnost naredi z nekaj pritoževanja. Rad se igra z vodo in se dotika naravnih materialov, kot so kamni, pesek, listje, rože ... Kapo in rokavice obleče brez pritoževanja.

Vizualno-motorična koordinacija:

Koordinacija oko-roka: Pri ploskanju, tolčenju z dvema palicama, tolčenju po mizi ali bobnu je deček vsak dan bolj uspešen. Vsak teden mu večkrat uspe, da dejavnost izvede samostojno, gibanje pa je vedno bolj usklajeno.

Področje motorike:

Groba motorika: Deček se rad giblje in je pri gibanju tudi zelo spreten. Teče zelo hitro, vendar ne več toliko kot na začetku obravnave. Deček je veliko bolj umirjen, kot je bil oktobra 2008. Skače sonožno, iz počepa in iz višine, rad ima trampolin. Samostojno spleza na različne objekte (predvsem rad pleza na klopi, mize, ležalnike), hodi po klopi. Pravilno vrže in brčne žogo, če se mu žogo vrže od blizu, jo tudi ujame. Po toboganu se spušča samostojno. Na gugalnici se ne poganja sam (njegovi vrstniki se že vsi poganjajo sami), tudi kolesa ne vozi in poganja samostojno, se pa z nasmehom na obrazu pelje, če ga potiska kdo drug. Pozimi se tudi sanki, čeprav ni rad na snegu in pozimi odrasle vleče nazaj v vrtec ter ob dotiku s snegom kriči.

Fina motorika: Pri manipulaciji z majhnimi predmeti ni več okoren in neroden, veliko bolj je spreten in natančen. Na vrstico niza tudi manjše kroglice, se pa začne jeziti, če dejavnost ne gre hitro in potrebuje za določene kroglice več časa, da jih natakne. Škarje prime v roko pravilno, sama koordinacija gibanja pa mu povzroča probleme in reže še vedno samo s pomočjo.

Grafomotorika: Drža pisala in telesa pri risanju sta ustrezni. Je pa dečka potrebno opomniti na držo telesa, saj se večkrat popolnoma sprosti in začne lesti na stolu v ležeč položaj. Navadno se to zgodi, ko se mu ne da več delati. Prijem pisala je pravilen triprstni, pritisk na podlago je močnejši. Med risanjem vleče tudi navpične in vodoravne črte, pojavljajo se tudi krožne linije.

Želja po risanju se pri dečku skoraj nikoli ne pojavi samoiniciativno.

Obrazna motorika: Deček ne oblikuje ustnic v položaj za pihanje. Pri pihanju milnih mehurčkov usta približa nastavku za pihanje, vendar pa jih nato odpre in nastavek oblizne.

Področje osebnosti, družabnosti in čustvovanja: Na splošno je deček veder, nasmejan, razigran, dobre volje in zelo simpatičen, vendar pa nanj zelo vplivajo polna luna ali slabo vreme ... Takrat je zelo spremenljive volje, iz smeha lahko takoj preskoči na jok ali kričanje, ki se ga ne da umiriti, ali pa je brez energije v naročju vzgojiteljice.

Na prijetne dražljaje (pohvala in nagrada) se odziva s čustvi ustreznega tipa in intenzivnosti, na kar nakazuje njegov izraz na obrazu (nasmeh, očesni kontakt), sproščena drža telesa in vedenje (deček se smeje in nakazuje na ponovitev dejanja). Na neprijetne dražljaje (ko se mu ne ustreže, nečesa ne dovoli ali mora počakati) pa začne kričati, skakati, vleči osebo za roko, vendar nekoliko manj intenzivno kot na začetku obravnave. Prav tako se hitreje umiri.

Na splošno je veliko bolj umirjen.

Osnovne veščine:

Sposobnost sedenja: Deček se usede na stol skupaj z ostalimi otroki oziroma ko je pozvan. Na stolu sedi, dokler ne konča dejavnosti oziroma dokler se mu ne dovoli vstati.

Sposobnost čakanja: Deček mirno počaka v vseh situacijah – na sprehodu, med obedovanjem, na stranišču, v trgovini, med skupnimi dejavnostmi.

Pozornost in koncentracija: Dečkova pozornost ni več kratkotrajna in hitro odkrenljiva. Dejavnosti izvaja v igralnici med vsemi otroki, kjer je hrupno, dejavnost pa je vseeno narejena pozorno in pravilno.

Sposobnost posnemanja: Pavel vodeno ali s pomočjo posnema vedenje odraslega in vrstnika.

Sledenje navodilom: Razume in sledi enostavnim navodilom, kot so: pokaži, prinesi, vzemi, daj mi ... Se pa še vedno zgodi, da mu je včasih potrebno navodila dodatno nakazati še s kretnjo.

Uporaba geste kazanja: Kazanje na blizu deček uporablja samostojno, kazanje na daleč pa še vedno poteka s pomočjo, saj ga je potrebno spomniti, da uporabi gesto.

Interaktivna igra: Deček se v interaktivno igro vključuje, prav tako pa jo samoiniciativno začne sam. Najraje ima gibalne igre in igre s petjem in žgečkanjem, pri teh se glasno smeji in nakazuje, da želi še.

Hranjenje, osvajanje higienskih navad in samostojnost: Deček se samostojno hrani z žlico in vilico. Pri obedovanju si sam pripravi lonček, nato pa pospravi krožnik, lonček

in pribor na voziček. Pri umivanju še potrebuje pomoč, saj se drugače ne umije temeljito.

Pavel lula stoje, celoten postopek toaletnega treninga (slačenje, oblačenje, splakovanje školjke, umivanje rok) pa izvede samostojno. Še vedno pa ima problem s kakanjem. Kaka samo doma in kadar je sam. Najpogosteje med kopanjem spleza iz banje in opravi potrebo na tla ali pa v kahlico.

Deček se samostojno sezuje/obuje, sleče/obleče, odpre/zapre zadrgo, odpre gumbe – zapre jih ne. Svoje stvari pospravi v omaro na svoje mesto, enako naredi z igračkami. Na sprehodu se drži z vrstniki in hodi v vrsti.

Pri končni oceni dečkovih sposobnosti so vidni napredki na vseh področjih delovanja; na sedmih osnovnih veščinah ter na področju socialne interakcije in igre. Tako dobljeni rezultati potrjujejo hipotezo 4.

7. SKLEP

Cilji raziskave so bili narediti kvalitativno začetno oceno sposobnosti dečka z MAS in zaostankom v razvoju, predstaviti program in strategije dela ter izvesti končno oceno dečkovih sposobnosti z namenom ugotovitve, ali razvoj osnovnih veščin vpliva tudi na razvoj in izboljšanje socialne interakcije in igre.

V raziskavo je bil vključen deček, ki je bil na začetku obravnave star 2 leti in pol. Raziskava je bila izvedena kot singularna študija primera, zbiranje podatkov pa je potekalo z uporabo kvalitativnih metod. Rezultati so kvalitativno analizirani in tabelno prikazani.

Rezultati raziskave kažejo, da:

1. so sposobnosti dečka z MAS in razvojnim zaostankom podpovprečne na vseh področjih ocenjevanja,
2. je za ustrezno izvedbo programa dela in napredek na vseh področjih potrebno uporabiti in prilagoditi ustrezne strategije dela,
3. je strategije dela za dečka z MAS in razvojnim zaostankom potrebno prilagoditi in individualizirati,
4. so pri končni oceni dečkovih sposobnosti vidni napredki na vseh sedmih točkah osnovnih veščin, na področju socialne interakcije in igre.

Glede na navedene ugotovitve lahko prvo, drugo, tretjo in četrto hipotezo potrdim.

Opis otroka s strani staršev, vzgojiteljice in na osnovi lastnega opazovanja je pokazal, da so dečkove sposobnosti podpovprečne na vseh področjih ocenjevanja.

Za ustrezno izvedbo individualiziranega programa in doseganje zastavljenih ciljev je bilo potrebno izbrati, prilagoditi in seveda uporabiti ustrezne strategije dela. Kljub temu da smo določene strategije dela prilagodili in individualizirali še pred izvajanjem programa, jih je bilo potrebno tekom obravnave prilagoditi še enkrat oz. celo odstraniti.

Pri končni oceni dečkovih sposobnosti pa so se kljub nerealizaciji nekaterih operativnih ciljev pri učenju osnovnih veščin pokazali vidni napredki na vseh sedmih področjih osnovnih veščin. prav tako pa na področju socialne interakcije in igre.

Moja raziskava pa ima tudi določene pomanjkljivosti. Kljub temu da sta se z razvojem osnovnih veščin razvili in izboljšali tudi področji socialne interakcije in igre, ne morem trditi, da je bil vzrok za to samo razvoj osnovnih veščin. Raziskava je namreč trajala od oktobra 2008 pa do julija 2010 in ne smemo zanemariti, da se je deček v tem času (seveda v svojem tempu) razvijal in zorel. Prav tako pa v tem dolgem času nismo razvijali samo področij, ki so bila zajeta v raziskavi, ampak smo se posvetili tudi drugim, kot na primer samostojnosti in skrbi zase, toaletnemu treningu, masažam za senzorno integracijo ... proti koncu raziskave je z dečkom začela delati tudi logopedinja. Vsa področja pa so pri razvoju mlajših otrok med seboj zelo povezana in medsebojno vplivajo na otrokov razvoj.

V prihodnje bi bilo zanimivo nadaljevati s spremljanjem dečka in njegovega razvoja tudi na drugih področjih delovanja (kognitivni razvoj, psihomotorični razvoj, grafomotorika, skrb samega zase in samostojnost...). Prav tako bi bilo zanimivo spremljati večjo skupino otrok s podobnimi težavami in primerjati metode dela in prilagoditve, ki bi jih bilo potrebno izvesti za uspešno funkcioniranje in napredek vsakega posameznika.

Z mojim delom si na praktični ravni lahko pomagajo specialni pedagogi, ki obravnavajo otroka s podobnimi težavami. Uporabijo lahko program dela, ki je opisan ali pa metode dela in prilagoditve, ki sem jih izvedla. V teoretičnem delu pa sem zajela informacije različnih avtorjev in jih povezala v celoto tako, da podpirajo praktični del raziskave in bralcu predstavijo osebe z MAS in lastnosti njihovega funkcioniranja.

8. VIRI IN LITERATURA

Boucher, J. (2009). *The autistic spectrum: Characteristics, Causes and Practical issues*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Christie, P., Newson, E., Prevezer, W. in Chandler, S. (2009). *First steps in intervention with your child with autism*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley publishers.

Frith, U. (2008). *Autism*. New York: Oxford university.

Gomboc, V. (2011). *Zgodnja obravnava otroka z avtizmom po metodi ABA*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Hannah, L. (2004). *Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn*. London: The National Autistic Society.

Jurišič, B. (1991). *Avtizem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Jurišič, B. (2004). Čudni, čudaški, čudoviti otroci z avtizmom in združena pozornost. *Naš zbornik*, leto 37, št.4, str 3 – 8.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, letnik 42, št.9/10, str. 465 – 472.

Stroh, K., Robinson, T. (1999). *Učenje in komunikacija: Program funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.

Schopler, E., Lansing, M., Waters, L. (1982). *Teaching Activities for Autistic Children: Volume III*. Austin, Texas: Pro ed.

SPLETNI VIRI

Bezjak, M., (2010). Avtizem od prepoznavne do obravnave. Pridobljeno, 23.11.2012, iz http://www.cvzu-podravje.si/images/stories/dokumenti/gradiva_delavnic/predavanje-avtizem.pdf.

Dobnik Renko, B. (2002). Avtizem kot razvojna motnja. Pridobljeno, 6.11.2012, iz <http://www2.arnes.si/~pednevro/knjiznica/avtizem.pdf>.

Frey Škrinjar, J. Cvetko, J. (2008 – 2011). 5.Program: Izobraževanje strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja za delo z osebami s spektroatvistično motnjo. Pridobljeno, 20.12.2012, iz http://www.sous-slo.net/usd/program5/program5_dr-jasmina-frey-skrinjar-pecs.pdf

Humphries, J. (2010) Autism: recognising the signs in young children. Pridobljeno, 6.11.2012, iz <http://www.mugsy.org/pmh.htm>.

Jurišič, B. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. Pridobljeno, 6.11.2012, iz <http://www.zujl.si/Datoteke/clanki/Avtizem%20-%20specialno%20pedago%C5%A1ka%20obrnava.pdf>

Macedoni-Lukšič, M. (2010). Avtizem; Postavitev diagnoze in zdravljenje. Pridobljeno, 6.12.2012, iz http://www.ringaraja.net/clanek/avtizem_1517.html?page=1

Macedoni-Lukšič, M. (2006 - 2009). Avtizem. Pridobljeno, 6.11.2012, iz http://www.instavtizem.org/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=37.

Osredkar, J. (2010). Biokemični dejavniki pri nastanku avtizma. Pridobljeno, 2.11.2012, iz <http://www.dlib.si/preview/URN:NBN:SI:doc-GF9UNUBR/4d8f1fa9-aa71-4df9-96ff-7252f5bf875c>.

Polak, A. (2012). Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu. Pridobljeno, 2.10.2012, iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/832/1/prirocnik_reflektiranje_timskega_Polak.pdf.

Vodušek, V. (2006). Zakaj »Motnje avtističnega spektra« (MAS) in ne »Spektroavtistična motnja« (SAM) ali kaj tretjega?. Pridobljeno, 6.11.2012, iz <http://ss1.spletnik.si/000/000/0ed/06d/terminologijaMAS.pdf>.

Werdonig, A., Vizjak Kure, T., Švagli, M., Petrič Puklavec, M., Kornhauzer Robič, L., Turk-Haski, A., Štok, M., Marenče, M. in Caf, B. (2009). Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS. Pridobljeno, 3.10.2012, iz http://www.zrss.si/pdf/210911092539_smernice_za_delo_z_avtisti_22apr10.pdf.

<http://www.autismweb.com>

<http://www.avtizem.org>

<http://www.awares.org>

<http://www.pecsusa.com>

<http://senzornaintegracijaslovenija.weebly.com/index.html>

<http://www.teacch.com>