

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

VLOGA VZGOJITELJICE V VRTCU PRI INTEGRACIJI
OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

LJUBLJANA, 2011

NATAŠA LAVRIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

VLOGA VZGOJITELJICE V VRTCU PRI INTEGRACIJI OTROK Z
GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Študijski program:

pedagogika – D, slovenski jezik in književnost – D

Mentorica: doc. dr. Andreja Hočevar

NATAŠA LAVRIČ

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

Somentorica: doc. dr. Jasna Mažgon

LJUBLJANA, 2011

ZAHVALA

Za pomoč in mentorstvo pri nastajanju diplomskega dela se iskreno zahvaljujem doc. dr. Andreji Hočevar, red. prof. dr. Simoni Kranjc in doc. dr. Jasni Mažgon.

Prav tako se zahvaljujem Oddelku za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo, ki mi je posredoval podatke, s pomočjo katerih sem oblikovala vzorec za raziskavo, ter vzgojiteljicam, ki so sodelovale v raziskavi.

Še posebej pa se zahvaljujem svoji družini, ki me je podpirala v času študija in mi bila v pomoč pri oblikovanju diplomske naloge, ter prijateljici Darji.

POVZETEK

Diplomsko delo *Vloga vzgojiteljice v vrtcu pri integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami* je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretičnem delu smo predstavili pojav integracije in inkluzije v pedagoški praksi ter prikazali, kako pomembno je pri tem načelo zagotavljanja enakih možnosti. Podrobneje smo predstavili razvoj govora pri predšolskem otroku. Nato smo opredelili govorno-jezikovne motnje ter predstavili vzroke za pojav omenjenih motenj in področja, kjer se izražajo. V zadnjem poglavju teoretičnega dela smo podrobno predstavili integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javne vrtce.

V empiričnem delu diplomske naloge smo s pomočjo anketnega vprašalnika skušali ugotoviti, kakšno je mnenje vzgojiteljic o tem, da bi vključenost vseh otrok v oddelku v iste dejavnosti ob nudenju dodatne strokovne pomoči otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami tem otrokom dala enake možnosti za uspešno socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku. Zanimalo nas je tudi, ali si vzgojiteljice prizadevajo, da otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so usmerjeni v javni vrtec, nudijo enake možnosti za socialno integracijo kot drugim otrokom v oddelku. V raziskavo smo zajeli vzgojiteljice, ki imajo oz. so imele v preteklosti v skupni otroka/e z govorno-jezikovnimi motnjami. Rezultati raziskave so pokazali, da si vzgojiteljice prizadevajo, da otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami nudijo enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku. Vzgojiteljice menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanj vključevali vse otroke.

Ključne besede: vrtec, vzgojiteljica, enake možnosti, socialna integracija, inkluzija, govorno-jezikovne motnje.

SUMMARY

This dissertation, titled *Role of a pre-school teacher in the integration of children with speech impediments* consists of a theoretical and an empirical part. In the theoretical part we have presented a phenomenon of integration and inclusion in teaching practice and shown the importance of enabling the same possibilities to everyone. We dealt with the development of speech in pre-school children in more details. Then we defined speech impediments, named the causes for their development and also introduced fields where they are conveyed. In the last chapter of the theoretical part we studied into details integration of children with speech impediments into kindergartens.

In the empirical part of this dissertation using a questionnaire we tried to reveal pre-school teachers opinion on whether including all children in the class into same activities and at the same time assisting the children with speech impediments would have given all the children equal possibilities for a successful integration. We were also interested if pre-school teachers do make an effort to offer equal possibilities for a social integration to those children who go to public kindergartens and have speech impediments as well as to others children in their class. Only those pre-school teachers who currently have or have in the past had at least one child with speech impediments in their class could participate in the empirical part of this dissertation. The results showed that pre-school teachers do their best to enable children with speech impediments equal integration possibilities as their peers have. Pre-school teachers believe that children with speech impediments are better off without an individualised program outside the class for them. On the contrary, they believe that including all children in all the activities in the class is the best way.

Keywords: kindergarten, pre-school teacher, equal possibilities, social integration, inclusion, speech impediments.

KAZALO VSEBINE

I. UVOD	1
II. TEORETIČNI DEL	3
1 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI V INTEGRACIJI/INKLUZIJI	3
1.1 Pogledi na integracijo/inkluzijo v pedagoški praksi.....	3
1.2 Strokovnoetične strani integracije/inkluzije OPP.....	6
1.3 Načelo enakih možnosti – temelj za integracijo/inkluzijo OPP.....	7
1.4 Načelo enakih možnosti v dokumentih, ki urejajo predšolsko vzgojo v vrtcu.....	9
1.5 Izhodišča za inkluzivno vzgojo in prenovu programov za OPP v Sloveniji.....	11
1.5.1 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS	11
1.5.2 Izhodišča kurikularne prenove	12
1.5.3 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	13
1.5.4 Pravilnik o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	13
1.5.5 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami	13
1.6 Ali integracija/inkluzija otrokom s posebnimi potrebami resnično zagotavlja enake možnosti?	13
2 RAZVOJ GOVORA PRI PREDŠOLSKEM OTROKU.....	16
2.1 O jeziku in govoru	16
2.2 Temeljne teorije otrokovega govornega razvoja in jezikovne zmožnosti.....	19
2.2.1 Behavioristična teorija	20
2.2.2 Družbeninterakcijske teorije	20
2.2.3 Piagetov pristop	21
2.2.4 Pristop Noama Chomskega	21
2.3 Razvoj otrokovega govora.....	22
2.3.1 Pripravljalno – predjezikovno obdobje	22
2.3.2 Obdobje oblikovanja glasovnega govora oz. jezikovno obdobje	23
2.3.3 Predšolska doba govornega razvoja (od 3. do 7. leta)	24
2.4 Dejavniki otrokovega govornega razvoja.....	25
2.4.1 Kakovost družinskega okolja	25
2.4.2 Socialno-ekonomski dejavniki družine	26
2.4.3 Otrokov spol	27
2.4.4 Genetski dejavniki	28
2.4.5 Dejavniki v vrtcu	28
2.5 Možnosti ocenjevanja otrokove govorne kompetentnosti in mejniki v govorno-jezikovnem razvoju predšolskega otroka	32
2.6 Opredelitev področja jezika v Kurikulu za vrtce (1999).....	35
3 GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE PRI PREDŠOLSKEM OTROKU	38
3.1 Kaj so govorno-jezikovne motnje?	38
3.2 Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami kot del populacije OPP	41
3.3 Delež vključenih OPP in otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v šolskem letu 2009/10.....	44

3.4 Vzroki za pojav govorno-jezikovnih motenj.....	44
3.4.1 Podedovani dejavniki.....	45
3.4.2 Bolezni in poškodbe centralnega živčnega sistema.....	45
3.4.3 Slabši sluh.....	46
3.4.4 Moten duševni razvoj.....	46
3.4.5 Psihiatrične bolezni in psihične motnje.....	46
3.4.6 Neugodno socialno okolje.....	46
3.5 Področja, kjer se govorno-jezikovne motnje izražajo.....	46
3.5.1 Fonologija.....	47
3.5.2 Morfologija.....	47
3.5.3 Semantika.....	48
3.5.4 Sintaksa.....	48
3.6 Najpogostejše pojavne oblike govorno-jezikovnih motenj.....	49
3.6.1 Artikulacijske motnje.....	49
3.6.2 Jecljanje.....	50
3.6.3 Afazija.....	50
3.6.4 Disfazija.....	51
3.6.5 Brbotanje.....	52
4 INTEGRACIJA/INKLUZIJA OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI V JAVNE VRTCE ..	53
4.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000).....	53
4.2 Individualizirani program za OPP – zakaj ga potrebujemo?.....	55
4.3 Argumenti za in proti integraciji/inkluziji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javne vrtce.....	58
4.4 Socialno učenje v Kurikulu za vrtce.....	61
4.5 Vloga vzgojiteljice pri socialni integraciji/inkluziji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.....	62
III. EMPIRIČNI DEL.....	65
1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	65
1.1 Opredelitev problema.....	65
1.2 Raziskovalna vprašanja.....	66
1.3 Hipoteze.....	67
2 METODOLOGIJA.....	70
2.1 Osnovna raziskovalna metoda.....	70
2.2 Spremenljivke.....	70
2.3 Vzorec in osnovna množica.....	71
2.4 Zbiranje podatkov.....	71
2.5 Obdelava podatkov.....	71
3 INTERPRETACIJA REZULTATOV.....	73
IV. SKLEP.....	97
V. LITERATURA.....	100
PRILOGA.....	106
ANKETNI VPRAŠALNIK ZA VZGOJITELJICE.....	106

KAZALO TABEL

Tabela 1: Mejniki v govornem razvoju otroka.....	34–35
Tabela 2: Mnenja vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelek v primerjavi z otroki brez te motnje.....	73
Tabela 3: Kako poskrbite za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku?.....	75
Tabela 4: Dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.....	77
Tabela 5: Dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pozitivno prispevajo k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.....	78
Tabela 6: Mnenja vzgojiteljic o tem, kako socialna integracija v oddelek vpliva na govorni razvoj otroka z govorno-jezikovno motnjo.....	80
Tabela 7: Ocena vzgojiteljic o tem, koliko so pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.....	81
Tabela 8: Prikaz ocene stopnje pozornosti vzgojiteljic na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami glede na mnenje vzgojiteljic o enakih možnostih za socialno integracijo.....	82
Tabela 9: Ocena vzgojiteljic o tem, kako pogosto so pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.....	84
Tabela 10: Ocena vzgojiteljic o tem, kako pogosto otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavajo.....	86
Tabela 11: Ali menite, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku?.....	87
Tabela 12: Ali menite, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanje vključevali vse otroke?.....	88

Tabela 13: Ali organizirate dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?.....	91
Tabela 14: Kako organizirate delo v dvojicah in skupinah?.....	93
Tabela 15: Mnenje vzgojiteljic o tem, kdo je najbolj odgovoren za uspešno socialno integracijo otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelku.....	94
Tabela 16: Mnenje vzgojiteljic o stopnji odgovornosti vzgojiteljice za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral.....	95
Tabela 17: Mnenje vzgojiteljic o stopnji odgovornosti drugih strokovnih delavcev v vrtcu za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral.....	95

I. UVOD

V diplomski nalogi nas bo zanimalo, ali imajo integrirani otroci z govorno-jezikovnimi motnjami v javnem vrtcu enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku, in kakšna je pri tem vloga vzgojiteljic. Za to temo smo se odločili zaradi aktualnosti problematike, saj je integracija/inkluzija oseb s posebnimi potrebami (med katere med drugim uvrščamo otroke z govorno-jezikovnimi motnjami) v javne vrtce eden od ciljev današnje vzgojno-izobraževalne zakonodaje. Čeprav termina *integracija* in *inkluzija* nista sinonima, bomo v nalogi zaradi poenostavljanja uporabljali predvsem termin integracija, pri tem pa bomo mislili tudi na inkluzijo. Kadar govorimo o integraciji v pedagoških vedah, imamo v mislih socialno integracijo, tj. vključevanje oseb s posebnimi potrebami v širše socialno okolje na vseh možnih področjih.

V prvem poglavju teoretičnega dela bomo najprej definirali termina integracija in inkluzija ter pojasnili razliko med njima. V literaturi se namreč večkrat pojavljata kot sinonima, čeprav gre za različni obliki vključevanja oseb s posebnimi potrebami v javne vrtce in šole. Nato bomo predstavili strokovno-etične strani integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami v javni vrtec. Ne zadostuje namreč, da strokovni delavci ravnajo le v skladu z veljavno zakonodajo, treba je upoštevati tudi etični kodeks, ki predvideva razsojanje v vsakem posamičnem primeru. Z vidika integracije in inkluzije bomo predstavili načelo enakih možnosti. Analizirali bomo, kako je omenjeno načelo predstavljeno v Ustavi Republike Slovenije (1991), v Konvenciji o otrokovih pravicah (1990) in v Konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (2004). Pogledali bomo tudi, kako je načelo enakih možnosti predstavljeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), v Zakonu o vrtcih (1996) in v Kurikulu za vrtce (1999). Menimo namreč, da je načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok, ki je zapisano v 4. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), eno ključnih načel, ki jih je treba upoštevati pri integraciji in inkluziji otrok s posebnimi potrebami v javne vrtce. V tem delu besedila bomo predstavili še temeljne dokumente, na katerih slonita inkluzivna vzgoja in prenova programov za osebe s posebnimi potrebami. Preučili bomo, kaj je o upoštevanju načela enakih možnosti pri socialni integraciji in inkluziji oseb s posebnimi potrebami pokazala dosedanja praksa.

V nadaljevanju bomo predstavili področje razvoja govora pri predšolskem otroku. V okviru tega poglavja bomo definirali jezik in govor ter predstavili nekatere najpomembnejše teorije

otrokovega govornega razvoja in potek razvoja govora pri predšolskem otroku. Nato bomo analizirali dejavnike otrokovega govornega razvoja in predstavili, na kakšen način lahko spremljamo razvoj govora pri otroku. Pogledali bomo tudi, kako je področje jezika opredeljeno v Kurikulu za vrtce (1999).

V tretjem poglavju bomo obravnavali govorno-jezikovne motnje in jih najprej podrobno opredelili. Ker otroke z govorno-jezikovnimi motnjami uvrščamo v skupino otrok s posebnimi potrebami, bomo v okviru tega poglavja tudi definirali, kdo so osebe s posebnimi potrebami. Analizirali bomo vzroke, zaradi katerih prihaja do govorno-jezikovnih motenj, predstavili področja, kjer se te najpogosteje izražajo, in omenili nekaj najpogostejših pojavnih oblik.

Četrto poglavje bo namenjeno integraciji in inkluziji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javne vrtce. Analizirali bomo, kako usmerjanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, ki jih uvrščamo k osebam s posebnimi potrebami, v javne vrtce ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), in izpostavili najpomembnejše člene. Ker omenjeni zakon predvideva, da se za usmerjenega otroka s posebnimi potrebami pripravi individualiziran program, bomo na kratko predstavili, kaj naj bi ta program vseboval. Na podlagi raziskav in izsledkov različnih avtorjev bomo ugotavljali, katere so prednosti in pomanjkljivosti integracije in inkluzije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javne vrtce. Zadnji del četrtega poglavja bo namenjen obravnavi socialne integracije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javne vrtce. Pogledali bomo, kako je socialno učenje v vrtcu opredeljeno v Kurikulu za vrtce (1999), ter preučili, na kakšen način lahko vzgojiteljica pripomore k uspešni socialni integraciji omenjene populacije otrok.

V empiričnem delu naloge bomo izvedli anketo med vzgojiteljicami, ki imajo oz. so imele v preteklosti v svoji skupini otroka/e z govorno jezikovnimi motnjami. Zanimalo nas bo, kaj menijo o tem, ali imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku, in kako same prispevajo k temu.

II. TEORETIČNI DEL

1 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI V INTEGRACIJI/INKLUZIJI

1.1 POGLEDI NA INTEGRACIJO/INKLUZIJO V PEDAGOŠKI PRAKSI

Pojem integracija je zelo širok in se uporablja v različnih vedah. V splošnem integracija pomeni dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svojo dejansko izpopolnjenost (Schmidt 2001). V nalogi bomo govorili o integraciji v pedagoškem smislu. V tem pomenu »integracija označuje proces, v katerem prihaja do čvrstega združevanja, spajanja vseh tistih elementov in okoliščin (komponent), ki sodelujejo v skupnem vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in otroki brez posebnih potreb« (Schmidt 2001, str. 8).

Termin integracija se je v Evropi najprej pojavil na Danskem, ko so sprejeli zakon o integraciji oziroma normalizaciji (Opara 2003). Kasneje se je vzporedno začel uporabljati še iz angleškega sveta prevzet izraz inkluzija (Opara 2005). Oba izraza bi lahko nadomestili z ustreznim slovenskim izrazom vključevanje. A v literaturi le redko naletimo na domači izraz. V starejših besedilih se pojavlja predvsem termin integracija, v novejši literaturi pa se nedosledno uporabljata oba prevzeta izraza; lahko se pojavljata kot sinonima ali kot poimenovanji za različni stvari. Nekaterim avtorjem (npr. Schloss 1992) se zdi novejši pojem inkluzija nepotreben, saj naj bi prvotni – integracija – zadostoval, spet drugi (npr. Skalar 2003, Resman 2003, Ziontz 1997) menijo, da gre za različni obliki vključevanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) v javne vrtce in šole in je zato potrebno ločevati med njima. Tisti, ki menijo, da slovenska terminologija potrebuje oba pojma, glavno razliko vidijo v tem, da se mora pri integraciji OPP prilagajati splošnemu okolju, inkluzija pa pomeni, da se mora tudi okolje prilagajati temu otroku (prav tam).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1970–91; v nadaljevanju: SSKJ) *integracijo* razlaga kot povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje, *inkluzija* pa je odnos med množicama, pri katerem je ena množica podmnožica druge, vsebovanje. Po Priročnem slovarju tujk (2005) pojem *integracija* izhaja iz latinskega izraza *integratio*, ki pomeni združevanje, povezovanje v celoto, vključevanje v skupnost, psihološko gledano pa povezovanje posameznikovih lastnosti v enovito celoto. Izraz *inkluzija* pa pomeni vsebovanje ali vključenost (prav tam). Nasproten obema terminoma je izraz segregacija ali ločevanje.

Tudi med tujimi avtorji ni enotnega stališča o tem, kateri termin je ustrežnejši. Inkluzija se lahko pojavlja kot nov, samozadosten pojem, kot sopomenka integracije ali celo kot njen nadrejeni pojem. Po Ziontzu (1997 v Schmidt 2001) je inkluzija vzgojno-izobraževalni proces, v katerega so v največji meri vključeni otroci in mladostniki z motnjami, glavno razliko med integracijo in inkluzijo pa vidi v tem, da je pri inkluziji otrok deležen pomoči v razredu in ne zunaj njega.

Od prvih začetkov ideje o integraciji, ki je pred približno petdesetimi leti na Danskem nastala kot rezultat novih spoznanj in idej, še večji zagon pa dobila leta 1975 z Deklaracijo OZN o pravicah OPP, pa do danes so nastale številne opredelitve tega pojma. Danski strokovnjak Mikkelsen integracijo opredeljuje kot »kar največje vključevanje prizadetih¹ v normalno okolje« (Booth 1983 v Opara 2003, str. 38). Integracija je pot, »na kateri se povečuje participacija prizadetih otrok v socialnem in vzgojno-izobraževalnem življenju« (prav tam). Po Opari (2005) integracija pomeni vključevanje OPP v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja, posameznik pa bo integriran takrat, ko bo tudi sam prispeval k aktivnostim v okolju. Nikakor pa integracija ne pomeni, da se OPP samo vključi v redno skupino v vrtcu, zato da se s tem doseže zeleno stanje (Opara 2003).

M. Schmidt (2001) izpostavi, da je najpomembnejše razlikovanje med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Integracijo kot cilj imenujemo tudi **socialna integracija**, pomeni pa vključevanje oseb z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih (Kasztantowicz 1982 v Schmidt 2001). Kadar govorimo o integraciji v pedagoških vedah, imamo v mislih integracijo kot cilj oz. socialno integracijo.

Resman (2002) definira integracijo kot gibanje, ki se ujema z danes aktualnim družbeno-civilizacijskim gibanjem, imenovanim multikulturalnost in interkulturalnost, saj gre pri obeh za prizadevanje za vključevanje oziroma povezovanje segregiranih, zapostavljenih, obrobnih, manjšinskih skupin ali posameznikov v navadne/večinske šolske in socialne razmere, da jim je tako omogočen kar najboljši razvoj njihovih sposobnosti. Z integracijo na vrtčevski/šolski ravni misli na prizadevanje, da bi v okviru normaliziranih okoliščin vsakemu otroku zagotovili edukacijo, skladno z njegovimi potrebami, sposobnostmi, značilnostmi, zmožnostmi, ambicijami, posebnostmi. Oblikovati se mora kultura, v kateri bodo vrstniki na

¹ Avtorji uporabljajo izraz, ki ga danes ne uporabljamo več.

OPP gledali enako kot nase ali na vse druge, čeprav je lahko zelo drugačen od njih (Resman 2003a). Integracije ne vidi zgolj kot prizadevanje za vključevanje OPP v redne oddelke javnih vrtcev in šol. Njegovo razumevanje je širše, saj mu integracija pomeni »oblikovanje šolskega življenja, v katerem bo mogoče sobivanje ljudi različne starosti, ljudi različnega socialnega, ekonomskega, verskega, spolnega izvora in naravnosti, različnih kulturnih izvorov (jezika, šeg, navad, norm življenja)« (Resman 2003b, str. 67). Je torej »gibanje za sobivanje ljudi različnih sposobnosti, odlik in pomanjkljivosti, različnih pričakovanj in ambicij« (prav tam). Po Resmanu je razlika med integracijo in inkluzijo v tem, »da je integracija bolj organizacijski ukrep, medtem ko je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakor koli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela« (prav tam, str. 68). Meni, da je integracija protiutež segregaciji, inkluzija pa ekskluziji (prav tam).

Med integracijo in inkluzijo razlikuje tudi Skalar (2003), ki se zavzema za ohranitev pojma integracija in za uvedbo pojma inkluzija. Integracija mu pomeni predvsem oblikovanje in prilagajanje metodičnih strategij, oblikovanje posebnih oblik pomoči in pogojev dela za OPP v rednih razredih šolskega sistema. Problem vidi v tem, da so v rednih razredih zaradi socialne, jezikovne, kulturne ali nacionalne drugačnosti marginalizirani tudi otroci, ki jih ne moremo uvrstiti v klasično kategorijo OPP. Rešitev pa vidi v inkluziji, ki zagotavlja ustrezno pomoč vsem skupinam marginaliziranih otrok, tudi OPP. »Inkluzija in uveljavljanje inkluzivnega modela odpirata otrokom s posebnimi potrebami pogoje za njihov normalnejši in bolj uravnotežen osebni razvoj, pogoje za večjo motivacijo za storilnostne naloge, s tem pa tudi pogoje za boljše storilnostne dosežke. Prav socialna vključenost omogoča otrokom s posebnimi potrebami optimalno kognitivno funkcioniranje.« (Prav tam, str. 60.)

Medveš (2003) izpostavlja, da bistvo integracije in inkluzije ni zgolj fizična vključitev OPP v večinske vrtce ali šole, temveč je treba poleg organizacijskih in učnih pogojev ter skrbi za optimalni razvoj otroka zagotoviti tudi ustrezno učno oz. vzgojno-izobraževalno klimo in odnose, ki v čim večji meri odstranjujejo vse oblike stigmatizacije.

Bistvo pedagoške integracije je torej vključevanje OPP v redno okolje (vrtec, šola), pri tem pa jim moramo zagotoviti ustrezne pogoje, ki jim bodo omogočili vzgojo in izobraževanje v skladu z njihovimi zmožnostmi in sposobnostmi, ter ustvariti učno klimo in odnose, ki čim bolj odstranjujejo vse oblike stigmatizacije. Inkluzija pomeni korak naprej od integracije, gre za nekakšno nadgradnjo integracije. Nanaša se na vse depriviligirane (npr. kulturno, socialno) otroke, ne le na OPP. Razlika med integracijo in inkluzijo pa naj bi bila tudi v tem, da se mora

pri integraciji OPP prilagajati rednemu okolju, inkluzija pa pomeni, da se mora tudi okolje, v katerega je vključen OPP, prilagajati temu otroku.

1.2 STROKOVNOETIČNE STRANI INTEGRACIJE/INKLUZIJE OPP

Ob upoštevanju ideje integracije in inkluzije vstopajo v vrtec posamezniki z različnimi zmožnostmi, ki jim mora vrtec zagotoviti takšne prilagoditve kurikula, ki vsem zagotavljajo enake možnosti optimalnega napredovanja v razvoju (Kroflič 2002). To poraja vprašanje, na kakšni etični ideji je mogoče zgraditi vsebinsko ustrezen koncept integracije/inkluzije?

Po Krofliču (1995) naj bi inkluzija temeljila na dveh etičnih usmeritvah: etiki pravičnosti in etiki skrbi. Z etiko pravičnosti se je ukvarjal predvsem Rawls (1999), ki govori o dveh temeljnih načelih pravičnosti:

- »vsaki osebi morajo biti zagotovljene enake pravice na najširši lestvici temeljnih svoboščin, kompatibilnih z enako lestvico svoboščin sočloveka;
- socialne in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da lahko (a) smiselno pričakujemo, da koristijo vsakomur oziroma da (b) so vključene v položaje ali institucije, odprte za vse« (v Kroflič 2002, str. 89).

V vzgoji in izobraževanju to pomeni, da dajemo prednost manj zmožnim. Rawls (prav tam) še opozori, da na vzgojo in izobraževanje ne smemo gledati zgolj z vidika ekonomske učinkovitosti in družbene blaginje, temveč je prav tako pomembno, da vzgoja in izobraževanje posamezniku omogočita uživanje v kulturi njegove družbe ter ga usposobita za sodelovanje v družbenem dogovarjanju (Kroflič 2002). Etika pravičnosti torej izpostavi pravico do drugačnosti in do primarnosti pomoči kakor koli zapostavljenim. Etika skrbi pa usmerja k prepoznavanju potreb, odnosov in skrbi za sočloveka (prav tam). Za vrtec, ki temelji na ideji inkluzije, je torej pomembno, da upošteva oba etična pristopa.

Ugotovili smo torej, na katerih etičnih usmeritvah temeljita integracija/inkluzija, v nadaljevanju pa bomo pogledali še, kako etika usmerja delo strokovnih delavcev v vrtcu, ki imajo opravka z integracijo/inkluzijo OPP. Pri integraciji in inkluziji OPP, med katere uvrščamo tudi otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, namreč ne zadostuje, da strokovni delavci ravnajo le v skladu zakonodajo, pač pa je treba upoštevati tudi etični kodeks, ki predvideva razsojanje v vsakem posamičnem primeru. Če povzamemo Resmana (2003), integracija OPP torej ni samo stvar šole, države, zakona in pravilnikov, pač pa tudi morale in etike.

Pri presoji o integraciji moramo vedno izhajati iz potencialov otroka in njegovih koristi. To pomeni, da morata biti kriterij za odločitve vedno otrok in njegovo dobro, ideologija integracije nas ne sme nikoli zapeljati (Opara 2003). Tega se morajo zavedati tudi strokovni delavci v vrtcu, kamor je otrok integriran. Zakonodaja, ki ureja področje integracije, jih pri njihovem delu samo usmerja, vedno morajo najprej izhajati iz individualnih potreb OPP. To seveda ne pomeni, da lahko zaposleni v vrtcu zakonodajo prezrejo, jo po svoje interpretirajo ali prilagajajo. Etični kodeks od njih zahteva, da se odločajo sami skladno s strokovnimi spoznanji in svojo človeško vestjo (Resman 2003). Problem se pojavi, kadar se formalnopravna in strokovnoetična plat razhajata. Gre za dilemo, kako ravnati po strokovnoetičnih načelih, ne da bi pri tem kršili zakon. Resman (prav tam) meni, da bo strokovni delavec profesionalno ravnal, če mu bosta pri delu izhodišče poznavanje bistva integracije/inkluzije in strokovna aplikacija tega v konkretnem primeru, zakon pa mu bo predstavljal okvir dela.

Kot smo že omenili, sta kriterij za odločitev vedno otrok in njegovo dobro. Iz tega sledi, da je integracija/inkluzija smiselna le takrat, ko lahko OPP v rednem oddelku pridobiva pri svojem učenju in razvoju. Če strokovni delavci v vrtcu vidijo, da temu ni tako, morajo ravnati v skladu s svojimi etičnimi načeli in otroku dati možnost, da se vključi v tako obliko vzgoje in izobraževanja, ki bo imela pozitivne posledice za njegov razvoj, kljub temu da vzgojno-izobraževalna zakonodaja teži k integraciji/inkluziji OPP v redne oddelke javnih vrtcev.

1.3 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI – TEMELJ ZA INTEGRACIJO/INKLUZIJO OPP

Načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok je eno ključnih načel, ki jih je treba upoštevati pri integraciji/inkluziji OPP v javne vrtce. To pomeni, da moramo OPP nuditi v vrtcu enake pogoje, kot jih imajo drugi otroci, hkrati pa moramo upoštevati tudi njihove individualne značilnosti in potrebe. Uresničevanje načela enakih možnosti je možno le v demokratični državi, ki si prizadeva, da bi nudila možnosti za optimalen razvoj posameznika, ne glede na pogoje in njegovo telesno ter duševno konstitucijo. V nadaljevanju bomo pogledali, kako je načelo enakosti in načelo enakih možnosti upoštevano v treh ključnih dokumentih, ki so bili upoštevani pri zasnovi vzgojno-izobraževalne zakonodaje pri nas.

Načelo enakosti je temeljno načelo vsake pravne države, tudi Republike Slovenije. V Ustavi Republike Slovenije o enakosti (pred zakonom) govori 14. člen. »V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso

spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katero koli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki.« (Ustava RS 1991.) V členu se sicer ne pojavi izraz »načelo enakih možnosti«, iz same vsebine pa je razvidno prav to – zahteva po enakih možnostih za vse, ne glede na njihov izvor, značilnosti, prepričanje ... Vsako delovanje, ki je v nasprotju s tem členom, je protiustavno.

Naslednji pomemben dokument, kjer zasledimo načelo enakih možnosti, je Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Konvencija je bila že leta 1950 podpisana v Rimu, današnja konvencija in protokoli pa so popravljeni v skladu s spremembami P11, ki je bil sestavljen in dan v podpis državam članicam Sveta Evrope 11. 5. 1994 v Strasbourgu in je pričel veljati 1. 11. 1998 (Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin 2004). Zahteve po enakosti (tudi v tem dokumentu ne gre za dobesedno omembo načela enakih možnosti) lahko zasledimo v 14. členu, ki govori o prepovedi diskriminacije. »Uživanje pravic in svoboščin, določenih s to Konvencijo, je zagotovljeno vsem ljudem brez razlikovanja glede na spol, raso, barvo kože, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodnosti ali socialni izvor, pripadnost narodni manjšini, lastnino, rojstvo ali kakšne druge okoliščine.« (Prav tam.)

Ker se bomo v nadaljevanju posvetili integraciji in inkluziji otrok z govorno-jezikovno motnjo v javnem vrtcu, je smiselno pogledati še, kako je načelo enakih možnosti predstavljeno v dokumentu, ki varuje otrokove pravice – v Konvenciji o otrokovih pravicah. Dolgo časa je pravice otrok urejala Splošna konvencija o človekovih pravicah, sčasoma pa so strokovnjaki prišli do zaključka, da otroci zaradi telesne in duševne nezrelosti potrebujejo posebno varstvo in skrb, zato je Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25 z dne 20. novembra 1989 sprejela Konvencijo o otrokovih pravicah. Veljati je začela 2. septembra 1990 v skladu z 49. členom (Konvencija o otrokovih pravicah 1990). Načelo enakih možnosti se pojavi že v prvem odstavku 2. člena: »Države pogodbenice spoštujejo in vsakemu otroku, ki sodi pod njihovo pravno pristojnost, jamčijo s to Konvencijo priznane pravice brez kakršnega koli razlikovanja, ne glede na raso, barvo kože, spol, jezik, veroizpoved, politično ali drugo prepričanje, narodno, etnično ali družbeno poreklo, premoženje, invalidnost, rojstvo ali kakršen koli drug položaj otroka, njegovih staršev ali zakonitega skrbnika.« (Prav tam.) Pomen enakih možnosti pri pravici do izobraževanja (ki se začne že v vrtcu) izpostavlja prvi odstavek 28. člena. »Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do izobraževanja in z namenom, da bi bila ta pravica polagoma dosežena na podlagi enakih možnosti, še posebej:

- a) zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje;
- b) spodbujajo razvoj različnih oblik srednjega šolanja, vštveši splošno in poklicno šolanje, skrbijo, da je dosegljivo in dostopno vsakemu otroku, ter sprejemajo ustrezne ukrepe, kot je uvedba brezplačnega šolanja in po potrebi denarna pomoč;
- c) z vsemi razpoložljivimi sredstvi zagotavljajo, da je visoko šolanje na podlagi osebne sposobnosti vsem enako dostopno;
- d) skrbijo, da so obvestila in nasveti o šolanju in poklicu dosegljivi in dostopni vsem otrokom;
- e) sprejemajo ukrepe za spodbujanje rednega obiskovanja pouka in zmanjševanja osipa v šolah.« (Prav tam.)

Kadar je načelo enakih možnosti kršeno, govorimo o diskriminaciji. V zadnjem času se v literaturi pogosto pojavlja izraz *pozitivna diskriminacija*, kar pomeni, da se načela enakosti ne upošteva le znotraj določene skupine posameznikov, ampak gre za priznavanje posebnih pravic oz. prednostno obravnavanje določenih oseb v določenih okoliščinah (Husar Dobravec 2004). S tem lahko otrokovo motnjo izpostavimo in ga posledično prizadenemo, čeprav je bil naš namen pozitiven. V nadaljevanju bomo opozorili na primer pozitivne diskriminacije v Zakonu o vrtcih (1996).

1.4 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI V DOKUMENTIH, KI UREJAJO PREDŠOLSKO VZGOJO V VRTCU

Upoštevač v prejšnjem poglavju omenjene dokumente pa tudi številne druge listine, ki urejajo človekove pravice ter mu zagotavljajo dostojanstvo in vrednost, so snovalci predšolske zakonodaje vključili načelo enakih možnosti tudi v vse pomembnejše dokumente, ki urejajo predšolsko vzgojo v vrtcu. V nadaljevanju bomo pogledali, kako je načelo enakih možnosti predstavljeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: Bela knjiga) (1995), v Zakonu o vrtcih (1996) in v Kurikulu za vrtce (1999).

Bela knjiga (1995) načelu enakih možnosti nameni kar nekaj prostora. Natančneje je to načelo pojasnjeno v 1. poglavju z naslovom *Načela in teoretična izhodišča*. Pri opredelitvi enakih možnosti se Bela knjiga sklicuje na Ustavo RS in Konvencijo o otrokovih pravicah. Da bi lahko uresničevali v obeh dokumentih omenjene pravice, je treba »oblikovati demokratičen sistem vzgoje in izobraževanja, ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravice do izbire in drugačnosti« (Bela knjiga 1995, str. 21–22). Da bi to dosegli, »je treba povečati možnosti za vključevanje pomembnega dela populacije starejših

predšolskih otrok v vrtce« (prav tam, str. 22). Za otroke iz dodatno manj spodbudnega okolja pa je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj (prav tam). Bela knjiga (1995) spregovori tudi o enakosti med spoloma, za nas pa je najpomembnejši odstavek, namenjen integraciji. »Povečati je treba tudi možnost za varstvo, vzgojo in izobraževanje *razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami*, dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela z njimi ter pospešiti njihovo *integracijo* v skupni sistem edukacije. Posebno pozornost je treba posvetiti rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti pri celotni populaciji šolskih otrok ter opozarjati na zgodovinsko razsežnost in socialno kontinuiranost teh in podobnih kategorij.« (Prav tam, str. 23–24.) V poglavju *Zasnova javnih vrtcev* so še enkrat poudarjena načela, po katerih naj bi potekala vzgoja in izobraževanje v vrtcu. Tu je omenjeno *načelo enakih možnosti, upoštevanja različnosti med otroki in priznanja pravice do izbire in drugačnosti*, ki zahteva, da je treba vsem otrokom »zagotoviti možnosti za optimalen razvoj in pri tem upoštevati značilnosti starostnega obdobja, individualne razlike, ki so povezane z različno hitrostjo razvoja in značilnostmi otrokovega družinskega okolja« (prav tam, str. 48).

Zakon o vrtcih (1996) nameni načelu enakih možnosti alinejo v 3. členu, ki našteva načela, po katerih mora potekati predšolska vzgoja v vrtcih. Zakon torej omenja *načelo enakih možnosti za otroke in starše, upoštevanje različnosti med otroki*. V 20. členu lahko zasledimo tudi primer pozitivne diskriminacije, o kateri smo že pisali. Člen namreč določa, da ima v primeru, da je v vrtec vpisanih več otrok, kot je prostih mest, prednost pri sprejemu OPP (prav tam). Pozitivno diskriminacijo je zaslediti v izpostavitvi osebne okoliščine, ki jo predstavlja pomanjkljivost otroka (Husar Dobravec 2004).

Kurikulum za vrtce (1999) je nacionalni dokument, ki ima osnovo v nekaterih predlogih in rešitvah, predstavljenih v temeljni zakonodaji za predšolsko vzgojo in izobraževanje, ter v sprejetih načelih in ciljnih vsebinske preнове celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, prav tako pa upošteva novejši teoretske poglede na zgodnje otroštvo (prav tam). »V kurikulumu za vrtce so prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost.« (Prav tam, str. 3.) Načelo enakih možnosti, ki je eno izmed temeljnih načel, se v Kurikulumu za vrtce (1999) nahaja pod točko 2.3 v načelu, ki se imenuje *Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma*. Vključuje naslednje postavke:

- »omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka,
- upoštevanje značilnosti starostnega obdobja,
- upoštevanje individualnih razlik v razvoju in učenju,
- strokovno čim širše in fleksibilno zagotavljanje pogojev za stalno in občasno vključevanje predšolskih otrok s posebnimi potrebami v življenje in delo rednih oddelkov v vrtcu,
- upoštevanje skupinskih razlik (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor ...) in ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje,
- upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki naj otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta« (prav tam, str. 6).

Vsi trije najpomembnejši dokumenti, ki urejajo predšolsko vzgojo v vrtcu, torej vsebujejo načelo enakih možnosti (z zahtevo po upoštevanju različnosti) kot eno temeljnih načel, po katerih mora potekati predšolska vzgoja v vrtcu.

1.5 IZHODIŠČA ZA INKLUZIVNO VZGOJO IN PRENOVO PROGRAMOV ZA OPP V SLOVENIJI

Da smo v Sloveniji lahko začeli z integracijo in inkluzijo OPP, je bilo najprej potrebno urediti zakonodajo in predpise. Temeljni dokumenti, na katerih slonita inkluzivna vzgoja in prenova programov za OPP, so: Bela knjiga (1995), Izhodišča kurikularne prenove (1996), Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), Pravilnik o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2003), Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) (Ložar 2005). V nadaljevanju bomo predstavili poglede na integracijo v omenjenih dokumentih.

1.5.1 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS

V Beli knjigi (1995) se ideja integracije pojavi že v uvodnem poglavju, in sicer kot del načela zagotavljanja enakih možnosti, o čemer smo že pisali v prejšnjem poglavju, nato pa še v poglavjih *Zasnova javnih vrtcev* in *Osnovna šola*. Nas bolj zanima, kaj je v Beli knjigi zapisano o integraciji predšolskih otrok, zato si bomo to podrobneje pogledali.

Zahteva po integraciji OPP je omenjena pod točko 5.7 *Otroci z motnjami v razvoju*. Integracija je eden izmed dveh ciljev v vzgoji in izobraževanju OPP v javnih vrtcih. V Beli knjigi (1995) je zapisano, da je treba »omogočiti integracijo otrok z motnjami v razvoju s širjenjem mreže razvojnih oddelkov in mobilnih služb« (prav tam, str. 58). »Cilj vzgoje otrok z motnjami v razvoju je vključitev v okolje, kjer naj živijo čim bolj naravno, v sožitju z drugimi. Integracija omogoča razvoj otrokovih zmožnosti, hkrati pa sprejemanje in priznavanje njegove drugačnosti in doživljenjskosti motnje. Obenem integracija tako otrokom z motnjami v razvoju kot drugim otrokom in odraslim daje možnost razumevanja in spoštovanja vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika.« (Prav tam.)

Bela knjiga (prav tam) tudi predlaga, kateri integracijski programi predšolske vzgoje naj se izvajajo:

- razvojni oddelki, v katere so vključeni otroci z izrazitejšimi in težjimi motnjami v razvoju,
- vključevanje otrok z motnjami v razvoju v skupine drugih otrok,
- strokovna obravnava na domu z možnostjo občasnega vključevanja v razvojni oddelek ali v druge skupine otrok v vrtcu.

Strokovna komisija določi, kateri program je za posameznega otroka najprimernejši. Treba pa je tudi zagotoviti pogoje, da se integracija sploh lahko izvaja. Ti so sledeči: ustrezna kadrovska zasedba, po potrebi zmanjšati število otrok na oddelek, priprava ustrezne vzgojne opreme (Bela knjiga 1995).

1.5.2 Izhodišča kurikularne prenove

Izhodišča kurikularne prenove (1996) so bila sprejeta zaradi nujnosti vsebinske prenove izobraževanja. Izpostavljajo razvojne spremembe in spremembe, ki terjajo vsebinsko prenovo šolstva. Ena takih sprememb je tudi vpeljevanje integracije v sistem vzgoje in izobraževanja. V Izhodiščih zasledimo cilj spodbujati skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni in drugi) razvoj posameznika, ki naj bi ga med drugim dosegli s skrbjo za posebne potrebe posameznika. Naslednji cilj, ki se nanaša na idejo integracije, je povečati socialno integracijsko vlogo šole, in sicer:

- »z načrtnim uvajanjem družabnih, socialnih in prostočasnih aktivnosti,
- z načrtnim povezovanjem z organizacijami v okolju,
- z ustvarjanjem možnosti za vključevanje otrok s posebnimi potrebami,

- z oblikovanjem organizacijske kulture šole« (prav tam).

1.5.3 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: ZUOPP) (2000) zakonsko ureja vzgojo in izobraževanje OPP in je osnovno vodilo pri integraciji OPP v redne vrtece in šole. Podrobneje ga bomo predstavili v četrtem poglavju.

1.5.4 Pravilnik o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Pravilnik o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2003) natančno definira postopke usmerjanja OPP. Postopek usmerjanja, o katerem bomo v nadaljevanju še pisali, je predstopnja integracije – OPP se ne more integrirati v javni vrtec ali šolo, če to ni urejeno z odločbo o usmeritvi otroka v javni vrtec ali šolo.

1.5.5 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami

Pravilnik določa organizacijo in način dela komisij za usmerjanje OPP prve in druge stopnje ter kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP in je zato zelo pomemben za integracijo OPP. Komisije za usmerjanje obravnavajo OPP in jih usmerjajo v programe vzgoje in izobraževanja v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in tem pravilnikom, s predpisi, ki urejajo področje vrtcev, osnovnošolskega, poklicnega, strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja, zakonom o financiranju vzgoje in izobraževanja in upoštevajoč pravila strok (Pravilnik o organizaciji ... 2003).

1.6 ALI INTEGRACIJA/INKLUZIJA OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI RESNIČNO ZAGOTAVLJA ENAKE MOŽNOSTI?

Na začetku prvega poglavja smo nanizali različne opredelitve in razumevanja pojmov integracija in inkluzija, vsem pa je skupno to, da težijo k zagotavljanju enakih možnosti za OPP, kot jih imajo drugi otroci v rednih šolah in vrtcih. Toda postavlja se vprašanje, ali imajo

ti otroci v praksi res enake možnosti ali pa vse skupaj ostaja le ideja na papirju? Basil Bernstein (1971 v Kovač Šebart 2006) meni, da ni družbe, ki bi lahko namerno in racionalno zagotovila enako sodelovanje vseh družbenih skupin pri ustvarjanju in razdeljevanju dobrin. V vzgoji in izobraževanju to pomeni, da nikoli ne moremo vsem otrokom zagotoviti enakih možnosti. Ali to drži?

Od 40., 50. let 20. stoletja dalje so v svetu vse bolj odmevale ideje o normalizaciji in integraciji OPP, ki so jih najpomembnejše mednarodne institucije (OZN, UNESCO, Svet Evrope itd.) skušale uresničiti s sprejetjem najrazličnejših dokumentov². Za področje vzgoje in izobraževanja OPP so bili pomembni Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju (1960), Sundbergova deklaracija (1981), Salamanška izjava (1994), Kopenhagenska deklaracija (1995) in več resolucij Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju v redne oblike vzgoje in izobraževanja. S temi dokumenti so hoteli OPP zagotoviti pravico do posebne skrbi in posebnih ukrepov, s katerimi bi zmanjšali ali odstranili ovire v okolju, ki povzročajo ali spodbujajo diskriminacijo, ter jim zagotovili enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci v vzgojno-izobraževalnem procesu (Javornik 2003). Sprejetje omenjenih dokumentov je pomenilo velik korak naprej za vzgojo in izobraževanje OPP, vendar pa so za uveljavljanje ideje integracije v praksi potrebni še številni drugi pogoji: konceptualni, kadrovski, programski, finančni, prostorski, socialni, edukacijski, politični idr., najpomembnejše pa je, kakšno stališče imajo pedagoški delavci, ravnatelji in učenci do teh otrok (Galeša 1995 v Schmidt 2001). OPP lahko zagotovimo vse pogoje za uspešno integracijo, toda če imajo osebe, ki delajo z njimi, negativna stališča do integracije, ta ne more biti uspešna. Stereotipna in segregacijska stališča bodo preprečila, da bi tem otrokom dali enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci. Kljub razširjenemu modelu integracije so mnoge študije pokazale, da učitelji nimajo pozitivnih stališč do šolske integracije OPP. Učitelji teh otrok ne želijo poučevati, njihovo prisotnost pa ocenjujejo kot problematično (Schmidt 2001). Predpostavljamo, da bi raziskave o integraciji OPP v vrtcih dale podobno sliko.

Negativna stališča vzgojiteljev in učiteljev, ki delajo z OPP, lahko odpravimo z izobraževanjem. Medveš (2003b) meni, da bi morala imeti pripravljenost učiteljev in vzgojiteljev na integracijo OPP v vrtec ali šolo v izobraževanju večjo težo, v dodiplomskem

² Npr. Deklaracija o pravicah duševno prizadetih oseb (1971), Deklaracija o pravicah oseb s posebnimi potrebami (1975), Svetovni program delovanja v korist oseb s posebnimi potrebami (1982), Standardna pravila za izenačevanje možnosti oseb s posebnimi potrebami (1993) itd.

izobraževanju in v stalnem izpopolnjevanju. Treba je predvsem okrepiti teoretično in praktično usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev o vzgoji in izobraževanju otrok, ki imajo težave v socialni integraciji. Stalno strokovno izpopolnjevanje na področju vzgoje, izobraževanja in usposabljanja OPP za strokovne delavce vrtcev, osnovnih in srednjih šol bi morale biti v kategoriji naročenih programov Ministrstva za šolstvo, znanost in šport.

J. Polanc in H. Turinek (2003) se na drugi strani ne strinjata s trditvijo, da OPP ne moremo zagotoviti enakih možnosti, kot jih imajo drugi otroci. Menita, da se integrirani OPP prilagajajo zahtevam vzgoje in izobraževanja, hkrati pa normalno razvitim vrstnikom omogočajo, da se seznanijo z drugačnostjo in jo sprejmejo brez predsodkov. Tako OPP ne glede na vrsto in stopnjo prizadetosti v vzgojno-izobraževalnem procesu postajajo enakopravni in enakovredni sovrstnikom.

Kot vidimo, so mnenja avtorjev o tem, ali integracija OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja zagotavlja enake možnosti, različna. Rezultati raziskav kažejo, da v praksi največkrat niso izpolnjeni vsi pogoji, s katerimi bi OPP zagotovili enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci. Problem predstavlja »razhajanje med teorijo in prakso in nespodbudna družbena klima pri vzgoji in izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami« (Medveš 2003b, str. 286). Vendar pa integrirani OPP niso edini, ki so v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko prikrajšani. Načelo zagotavljanja enakih možnosti je kršeno tudi pri ekonomsko, socialno, kulturno itd. depriviligiranih otrocih, kar potrjuje Bernsteinovo tezo, ki smo jo že navedli. Kljub temu se morajo vzgojitelji in učitelji še vedno truditi v smeri zagotavljanja enakih možnosti vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa, pri tem pa jih morajo podpirati različni sistemski ukrepi in sistem izobraževanja bodočih učiteljev.

2 RAZVOJ GOVORA PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

2.1 O JEZIKU IN GOVORU

Prvi, ki je med jezikoslovci začel razlikovati med jezikom in govorom, je bil de Saussure. Po de Saussurju je jezik zgodovinsko nastali objektivni sistem znakov, govor pa proces pojasnjevanja s pomočjo jezika (Žnidarič 1993). »Jezik ni funkcija govorca, temveč je proizvod, ki ga posameznik pasivno sprejme ter nikoli ne zahteva vnaprejšnjega premisleka, razmišljanje pa posega vanj le pri urejevalni dejavnosti. Govor pa je v nasprotju z jezikom individualno dejanje volje in razuma, v katerem moramo razlikovati:

- kombinacije, s katerimi govorec uporablja jezikovni kod, da bi izrazil svojo misel;
- psihofizični mehanizem, ki mu omogoča, da te kombinacije povnanji.« (De Saussure 1997 v Skubic 2004, str. 9.)

De Saussure (1997 v Skubic 2004) je izpostavil štiri značilnosti jezika:

- jezik je jasno definiran predmet v množici različnih dejstev govornice;
- jezik je nekaj drugega kakor govor in je predmet, ki ga je mogoče preučevati ločeno;
- govornica je heterogena, medtem ko je jezik homogene narave: je sistem znakov, kjer je bistvena samo zveza med smislom in slušno podobo in kjer sta oba dela znaka enake psihične narave;
- jezik ni nič manj kot govor predmet konkretne narave in to je velika prednost pri preučevanju.

Glede na namen, s katerim govorec uporabi jezik, razlikujemo več funkcij jezika. S funkcijami jezika se je ukvarjal Halliday (1973). Meni, da otrok sprva uporablja majhno število funkcij jezika, in sicer naj bi do petega leta starosti oblikoval sledeče funkcije (Halliday 1973 v Fekonja 2002):

- **instrumentalna** funkcija (otroku omogoča zadovoljevanje bioloških potreb),
- **urejevalna** funkcija (uporaba jezika z namenom usmerjanja vedenja drugih ljudi),
- **interakcijska** funkcija (raba jezika v socialnih interakcijah med otrokom in drugimi osebami),
- **osebna** funkcija (otrok razume jezik kot element svoje osebnosti),
- **hevristična** funkcija (jezik kot sredstvo, ki otroku omogoča raziskovanje realnosti in učenje),
- **domišljajska** funkcija (jezik kot sredstvo za razvoj metajezikovnih spretnosti),

- **informativna** funkcija (jezik kot sredstvo za posredovanje sporočil, ki se nanašajo na različne procese, osebe, predmete, abstraktne pojme, kakovost, stanja in odnose, ki obstajajo v njegovem okolju).

Med jezikom in govorom ločuje tudi SSKJ (1970–91). Za geslo *jezik* ponudi pet³ razlag:

1. gibljiv mišičnat organ v ustni votlini;
2. ta organ pri človeku glede na pomembnost pri govorjenju;
3. sistem izraznih sredstev za govorno in pisno sporazumevanje;
4. kar omogoča razumevanje sploh;
5. način izražanja, vezan na določeno pojmovanje, razumevanje česa.

Tudi za geslo *govor* SSKJ (1970–91) ponudi pet možnih razlag:

1. oblikovanje besed, stavkov z govorilnimi organi;
2. izražanje misli z govorjenjem;
3. izmenjava mnenj, misli; pogovor;
4. sestavek o kaki stvari, ki se neposredno podaja v javnosti, ali podajanje tega sestavka;
5. jezik, zlasti v govorjeni obliki.

Iz navedenih razlag je razvidno, da jezika in govora ne moremo izenačevati, saj gre, kljub določenim podobnostim, za dva različna pojma. Pomembna razlika med jezikom in govorom je tudi v vedah, ki ju preučujejo. Medtem ko je jezik predmet raziskovanj jezikoslovcev, se z govorom ukvarjajo predvsem psihologi. Kljub temu pa meja med psihologijo govora in lingvistiko ni trdna (Žnidarič 1993).

L. Marjanovič Umek (1990), ki se ukvarja s preučevanjem razvoja govora predšolskega otroka, jezik opredeli kot socializiran sistem simbolov, ki sestoji iz treh komponent: vsebine, ki jo preučuje semantika, in oblike, ki jo preučuje gramatika, ter iz besednjaka. Pri govoru pa izpostavi dve pomembni funkciji: individualno (oblikovanje človeka kot posameznika) in družbeno (vzpostavljanje komunikacij z okolico).

Z govorom se srečujemo vsak dan, na vsakem koraku, brez njega si ne moremo predstavljati življenja. Lahko ga opredelimo kot tipično človeško lastnost – je torej tisto, kar človeka ločuje od živali in ga dela »človeškega«. S tem govor človeku daje tudi neko posebno moč. A kljub temu da imamo skoraj vsi ljudje zmožnost govorjenja, govor ni nekaj samoumevnega, temveč

³ Prvi dve razlagi se nanašata na jezik kot človeški organ in ne sodita v kontekst razumevanja jezika, o katerem je govor v diplomski nalogi.

je zapleten psihofiziološki proces, ki se razvija na podlagi bioloških in socioloških faktorjev ter socialnega okolja (Žnidarič 1993). »Govor je najbolj sestavljena funkcija centralnega živčnega sistema. Je osnovno sredstvo ljudske komunikacije, pogoj za zadovoljevanje socialnih potreb posameznika in orožje za prenos znanja.« (Prav tam 1993, str. 13.) D. Žnidarič torej izpostavi tri za človeka bistvene funkcije govora – komunikacijsko, socialno in izobraževalno.

Vitez (2008) trdi, da je govor mogoče pojmovati na vsaj dva različna načina. Po prvem, ki je bolj očiten, je govor rezultat delovanja kompleksnih artikulacijskih mehanizmov, ki povezujejo kognitivne impulze govorca z njegovo fiziološko govorno dispozicijo. Znotraj jezikoslovja se z njim poglobljeno ukvarjata fonetika in fonologija. Drugo pojmovanje govora pa izhaja iz de Saussurjeve dvojnosti jezik/govor (ali fr. langue/parole). V tem primeru je govor vsakršno jezikovno dejanje, ki deluje kot aktualizacija jezikovnega sistema oz. govorceve jezikovne zmožnosti, in pomeni jezikovno rabo v vseh njenih razsežnostih.

Po Toporišičevi Enciklopediji slovenskega jezika (1992) je beseda govor lahko razumljena na tri načine. Kot:

- »stalna oblika ustnega sporočanja z enim tvorcem in večjim številom naslovnikov, večinoma zbranih na enem mestu (ali pred radijskimi/televizijskimi sprejemniki).
- Tvorjenje besedila iz sredstev danega jezika. – Sopom. govorjênje, paról.
- Zemljepisna socialna zvrst v okviru narečja, npr. vzhodnogorenjski govor.« (Prav tam, str. 53.)

Omenimo še nekatere definicije jezika in govora:

Titone (v Marjanovič Umek 1990, str. 11): »Govor je sestavljena sposobnost ali skupek sposobnosti fiziološko-psihološke narave, ki so funkcionalno organizirane, da bi prenašale sporočila.«

Toporišič (1992, str. 73): »Jezik je iz besedil odmišljen sestav sestavov (ali v njih vsebovan ne glede na naše zavedanje), govor(jenje) pa je uporaba prvin tega sestava za t. i. besedno sporočanje, tj. dejavnost, katere učinek je besedilo.«

Brunet, Pagè in Joly (v Marjanovič Umek 1990, str. 11): »Govor je mentalna sposobnost, ki človeku omogoča, da v komunikaciji uporablja organizirane simbolne sisteme, kot je jezik.«

Tako kot je težko razmejiti odnos med jezikom in govorom, je tudi težko pojasniti tesen odnos med jezikom in mišljenjem. V literaturi se pojavljata dve skrajnosti: 1. jezik in

mišljenje sta popolnoma neodvisna in 2. jezik in mišljenje sta identična. Danes najbolj pristajamo na tretjo možnost, ki govori o medsebojni odvisnosti obeh: jezik je običajni del procesa mišljenja in obratno, zato da bi razumeli jezik, je treba misliti (Kranjc 2006). Pomembna spoznanja o mišljenju in govoru pri otroku sta v 20. stoletju prispevala Jean Piaget in Lev Vigotski. Po Piagetu se mišljenje razvija neodvisno od govora; mišljenje omogoča razvoj govora (Marjanovič Umek 1990). Zelo znana je tudi njegova ideja o egocentričnosti prvega otrokovega govora. »Egocentrični govor po Piagetu je, kadar otrok govori sam s seboj in se ne poskuša postaviti v sogovorčev položaj, ne zanima ga, ali ga ta posluša, hkrati pa niti ne pričakuje odgovora. Piaget meni, da je to monolog, v katerem otrok govori zase.« (Kranjc 2006, str. 9.) Njegovim trditvam je oporekal Vigotski, ki meni, »da je prvotni otrokov govor popolnoma socialen, opravlja vlogo sporočanja, družbene interakcije, ključ socialnih odnosov pa predstavlja razmerje med otrokom in odraslim« (prav tam, str. 10).

2.2 TEMELJNE TEORIJE OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA IN JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Teorije govornega razvoja se razlikujejo predvsem v tem, kateri sili človekovega razvoja, vzgoji ali naravi, dajejo prednost. Za človekov razvoj sta obe ključnega pomena, toda posamezni raziskovalci se bolj posvečajo eni ali drugi. Razlika med posameznimi pristopi je torej v tem, kolikšen delež pripisujejo kateri sili razvoja (Kranjc 1999). Teorije, ki dajejo poudarek naravi, imenujemo nativistične, teorije, ki dajejo poudarek vzgoji, pa empiristične. Po empirističnih teorijah dobijo otroci, ki se učijo jezika, jezikovno strukturo iz okolja (od zunaj) (Kranjc 2006). »Otroci opazujejo predmete, dogodke in dejanja okrog sebe in na podlagi nezadostnih jezikovnih predpostavk tvorijo jezik.« (Prav tam, str. 23.) Ločimo dva podtipa empirističnih teorij: družbenointerakcijske in spoznavne. Po nativističnih teorijah pa učenje jezika zavzema poseben modul v možganih in ima svoje posebne mehanizme (prav tam). »Jezikovno učenje je proces, v katerem je treba v jezikovnem okolju najti ustrezne dokaze otrokovega prirojenega jezikovnega védenja.« (Prav tam, str. 23.) Te teorije poudarjajo odkrivanje slovnice in ne njeno oblikovanje ter zmanjšujejo vlogo okolja v procesu učenja jezika. Otrok se ne more učiti nečesa, kar je prisotno le na abstraktni ravni, v površinski strukturi pa ne (prav tam). V nadaljevanju bomo predstavili nekatere temeljne teorije otrokovega govornega razvoja: behavioristično, družbenointerakcijske teorije, Piagetov pristop in pristop Noama Chomskega.

2.2.1 Behavioristična teorija

Izhodišče behavioristične teorije je domneva, »da je jezik zbirka navad, ki se jih otroci naučijo s posnemanjem okolja in tistih, ki v tem okolju živijo« (Foster 1990 v Kranjc 1999, str. 26). To izključuje kakršne koli intelektualne aktivnosti, ne obstaja nikakršno védenje o jeziku (Kranjc 1999). Predstavnik behaviorističnega stališča Skinner (1957) skupaj s sodelavci uvršča govor med motorične reakcije; pri njem učenje govora poteka po modelu dražljaj – odgovor – okrepitev – posplošitev. Učenje govora torej poteka po sledečem zaporedju:

1. otrok posnema besede svojih staršev, ti pa jih nagradijo, če so dovolj podobne prvotnemu dražljaju;
2. otrok slučajno izgovori besedo, ki pri starših izzove reakcijo; če reakcija vzbuja občutek ugodja in zadovolji otrokovo potrebo, bo izgovorjeno besedo ponovil;
3. otrok ob določenem dražljaju izgovori besedo in jo bo kasneje ponavljal vedno, ko bo prisoten prvotni dražljaj (Marjanovič Umek 1990).

Pomanjkljivost behavioristične teorije je, da z njo ne moremo v celoti razložiti govornega razvoja, predvsem skladnje (Marjanovič Umek 1990). Otroci v govoru uporabljajo besede in stavčne vzorce, ne da bi jih pred tem že kdaj slišali (Kranjc 1999). Prav tako pa ne moremo zanikati ustvarjalne komponente govora in ga zožiti v določene naučene sheme (Marjanovič Umek 1990).

2.2.2 Družbeninterakcijske teorije

Teoretične podstave teh teorij moramo iskati v teoriji govornih dejanj, ki sta jo razvila J. Austin in J. Searle, ki sta poudarjala funkcionalno rabo jezika. Zagovarjajo stališče, da otroci oblikujejo svoj jezik v procesu interakcijske izmenjave (Kranjc 2006). Učenje jezika je del socialne interakcije, v kateri določene vrste interakcij ne določajo le funkcije in vsebine jezika, ki se ga otrok uči, ampak tudi, katerih prvin se bo najprej naučil in kako jih bo združeval in razčlenjeval, da bi jih kasneje spet sestavil (Nelson 1996 v prav tam).

Eden od zagovornikov družbeninterakcijskih teorij je Bruner. Prepričan je, da je mogoče strukturo družbene interakcije neposredno prevesti v jezikovno strukturo. Tako imajo pri učenju jezika pomembno vlogo že prve igrice in pesmice (npr. Biba leze), v katerih je otrok le oseba, na katero je akcija usmerjena (Kranjc 2006).

2.2.3 Piagetov pristop

Po Piagetu je jezikovni razvoj del splošnega kognitivnega razvoja – posebni mehanizmi za razvoj jezika ne obstajajo. Kognitivni razvoj pa je rezultat otrokovega raziskovanja sveta s pomočjo senzomotoričnih čutil (vid, dotik, voh, okus). Na podlagi raziskovanja sveta nastanejo konkretne posplošitve, ki se kasneje prevedejo v abstraktno védenje, katerega del je jezikovno védenje (Kranjc 1999).

2.2.4 Pristop Noama Chomskega

Chomsky je predstavnik generativno-transformacijske teorije in zanika velik pomen učenja pri govornem razvoju (Marjanovič Umek 1990). Po Chomskem morajo biti vsaj nekateri jeziki razloženi s posebnimi mehanizmi za učenje jezika, ki vključujejo prirojeno védenje o splošni naravi slovníc in so znani kot sredstvo za učenje jezika. Skupaj z učenci je trdil, da so prirojeni tisti vidiki jezikovne zmožnosti, ki so podobni oziroma enaki za vse jezike in posebni za jezik, ter jih razglasil za najpomembnejše v jezikovnem razvoju (Kranjc 1999).

Izhodišče njegovih teorij o jeziku je torej prirojeno védenje o jeziku. Shranjeno je v otrokovem spominu, ki ga Chomsky primerja s črno skrinjico (t. i. sredstvo za usvajanje jezika), katere podatki so na voljo le v posebnih okoliščinah. V skrinjici so shranjene jezikovne posplošitve, ki jih ne moremo razložiti s pomočjo jezikovne izkušnje (Kranjc 2006). Kasneje Chomsky govori o jezikovni nadarjenosti, ki sestoji iz skupine nespremenljivih načel in skupine parametrov, ki jih je določilo jezikovno okolje. Za Chomskega so načela univerzalne trditve o tem, kako jezik deluje, parametri pa konstrukt, v katerem je zajel različne načine, po katerih potekajo slovnični pojavi v različnih jezikih (prav tam).

Pri učenju govora otrok naleti na številne težave, zato je Chomsky sklepal, da ima človek prirojene mehanizme, ki kljub težavam zagotavljajo jezikovni razvoj (Kranjc 1999). »Otrok naj bi se rodil z določenimi jezikovnimi zmožnostmi in posebnim jezikovnim znanjem, kar mu bo omogočilo, naučiti se govoriti.« (Prav tam, str. 27.) Na jezik Chomsky gleda kot na vrsto pravil, otrok pa mora ugotoviti, katera so ta pravila. Sposoben je tvoriti lastna pravila, ki nastanejo na podlagi poslušanja in analiziranja govora, ki ga obdaja. Sčasoma je otrok sposoben tvoriti pravila, ki veljajo za govor odraslih (prav tam).

2.3 RAZVOJ OTROKOVEGA GOVORA

Kot smo že omenili, govor ni nekaj, kar nam je dano, ampak ga moramo šele usvojiti. Proces usvajanja govora pa je lahko zelo zapleten in dolgotrajen. Otrok mora skozi številne razvojne faze, preden je sposoben svoje misli udejanjiti z govorom. »Razvoj govora poteka skozi obdobja intenzivnega učenja (kumulacije) in obdobje mirovanja (maturacije naučenih pojmov, besed). Otrok usvaja govor svojega socialnega okolja. Govora se uči počasi, s poslušanjem in posnemanjem govora oseb, s katerimi preživi večino svojega časa.« (Razvoj govora 2009.)

V literaturi se pojavljajo različne delitve razvoja otrokovega govora. Omenili bomo dve, Sternovo in Kornilovo. Stern govori o štirih fazah: kričanje, bebljanje, posnemanje govora in spontani govor (Žnidarič 1993). Kornilov razvoj otrokovega govora prav tako razdeli na štiri faze: pripravljalna predfonematična doba, obdobje oblikovanja glasovnega govora, doba bogatenja govora in besednega zaklada – od 3. leta do vstopa v šolo – doba predšolskega otroka, šolska doba – obvladovanje pisne in govorjene besede (Žnidarič 1993). V nadaljevanju bomo podrobneje razdelali razvoj otrokovega govora po fazah ruskega psihologa Kornilova, in sicer prve tri faze, ki zajemajo predšolsko obdobje.

2.3.1 Pripravljalno – predjezikovno obdobje

Gre za prvo obdobje v govornem razvoju, ki traja od prvega glasu novorojenčka do uporabe prve besede okrog prvega leta otrokove starosti (Jecljanje 2008). Poleg zgodnjega zaznavanja in razumevanja govora vključuje jok, vokalizacijo, bebljanje in naključna posnemanja glasov brez razumevanja njihovega pomena (Bates in Goodman, 2001; Marjanovič Umek in Fekonja, 2004a; Siegler, 1998 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

Prvi glas se pri novorojenčku pojavi ob rojstvu, in sicer ob prvem vdihu in izdihu nastane krik, neopredeljen vokal. Novorojenček je kmalu občutljiv na dražljaje, na katere se odziva s telesom in z jokom. Otrokova barva glasu je kazalec njegovega razpoloženja. Proizvaja tudi glasove, ki jih še ne moremo opredeliti, so pa podobni samoglasnikom. Za to obdobje zasledimo tudi poimenovanji *doba kričanja* ali *doba vokalizacije*. Ob koncu drugega in v začetku tretjega meseca se pri otroku pojavi ponavljanje dvoustničnih glasov oz. *bebljanje*. V drugi polovici prvega leta se pri otroku pojavi *čebljanje* – ritmično ponavljanje zlogov. Otrokovi samogovori, sestavljeni iz vrste zlogov, se izmenjujejo v ritmu in melodiji. Sčasoma

postajajo glasovi vse bolj razumljivi in podobni pravim glasovom. Nastajajo besede, ki pa še niso vezane na določene predmete ali situacije (Žnidarič 1993).

V drugi polovici prvega leta se pojavi tudi eholalija – otrok začne posnemati govor odraslih. Posledica tega je, da so njegovi glasovi jasnejši in bolj natančno opredeljeni, a vse skupaj je še vedno na instinktivni ravni. Proti koncu prvega leta pa se zelo razvije slušno dožemanje, kar vpliva na boljše razumevanje govora (Žnidarič 1993).

2.3.2 Obdobje oblikovanja glasovnega govora oz. jezikovno obdobje

»Večina otrok izgovori prvo besedo v starosti med dvanajstim in dvajsetim mesecem.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004a; Tomasello in Bates, 2001 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 18.) S prvo besedo mislimo na besedo, ki ima pomen in je smiselna. Po M. Whitehead (1999) so kriteriji za določanje prve besede naslednji:

- a) »otrok rabi besedo spontano;
- b) otrok rabi besedo stalno za isto dejavnost, predmet ali osebo;
- c) besedo prepozna tudi odrasla oseba, ki z otrokom komunicira v različnih situacijah« (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 18).

Te besede imajo lahko več pomenov in jih imenujemo monoreme. Takšna beseda je npr. *mama*; otrok jo izgovori, kadar nekaj želi, kadar jo pokliče, lahko pa se nanaša tudi na druge osebe ženskega spola (Žnidarič 1993). »Otrok rabi prve besede v zelo strukturiranih situacijah, zato so prve enobesedne izjave pogosto razumljive le v določenem kontekstu – enak pomen kot za otroka imajo za tiste osebe, ki so bile skupaj z njim v določenih situacijah oz. so bile skupaj z njim vključene v določeno dejavnost.« (Caselli, Casadio in Bates, 2001; Snow, 1978 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 18.) Otrok v svojem govoru sprva rabi predvsem besede, ki poimenujejo družinske člane, predmete, živali, hrano, dele telesa, socialno rutino in preproste ukaze (Nelson, 1973; Siegler, 1998 v prav tam). Raba besed je pogosto pospremljena z gestami (prav tam).

Vrsta besed, ki jih otrok najprej govori (npr. samostalnik, glagol, prislov ...), naj bi bila odvisna predvsem od lastnosti otrokovega maternega jezika. Rezultati nekaterih starejših raziskav so pokazali, da otroci v obdobju enobesednih izjav najpogosteje uporabljajo samostalnike, rezultati novejših raziskav (Tardif, 1996; Nelson, 1996) pa kažejo, da v

otrokovem zgodnjem besednjaku prevladujejo besede, ki jih otrok in njegovi starši rabijo pri vsakodnevnih rutinskih dejavnostih (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

Med otroki se pojavljajo razlike tako v starosti, pri kateri začnejo govoriti, kot v hitrosti, s katero napredujejo. Zavedati pa se moramo tudi, da se izmenjujejo obdobja zastojev in hitrega napredka, kar je pri razvoju otrokovega govora nekaj povsem normalnega (Žnidarič 1993).

Otroci imajo pri učenju govora nemalo težav, ki pa jih v večini sčasoma povsem odpravijo. Ko otroci govorijo prve besede, izpuščajo zloge, zlogovno podvajajo, izpuščajo glasove, izpuščajo začetni soglasnik ali soglasniško skupino, dodajajo in zamenjujejo glasove (Žnidarič 1993). Če otrok kasneje tega ne premosti, govorimo o govorno-jezikovnih motnjah. V starostnem obdobju od 1. do 3. leta pa je to nekaj povsem običajnega.

Razvoj otrokovega govora ne poteka izolirano, ampak je povezan s celotnim duševnim in osebnostnim razvojem otroka. Govorni razvoj v tem obdobju vpliva tudi na otrokovo vedenje. Vezanost besed na točno določen pomen pri njem vzbudi radovednost, pojavi se vprašalnica »Kaj?«. Še vedno pa je v otrokovem govoru veliko »nepravih« besed (Žnidarič 1993).

2.3.3 Predšolska doba govornega razvoja (od 3. do 7. leta)

»Večina otrok pri treh letih že obvlada osnovne strategije vzpostavljanja komunikacije, sposobni so rabiti ustrezna verbalna in neverbalna sredstva, s katerimi postavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo, izražajo mnenja, dvome in želje, vzpostavljajo stike z drugimi ali zgolj komentirajo svet okrog sebe in dogajanje v njem.« (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 35.) Otrokov govor je torej že zelo dobro izoblikovan, med otroki pa kot posledica inteligentnosti in okolja ter predporodnih, obporodnih in poporodnih težav nastajajo velike individualne razlike (Žnidarič 1993). Kaj je torej značilno za otrokov govor v predšolskem obdobju?

- Pravilno začne uporabljati čase;
- vedno bolj obvladuje sklanjatev in spregatev;
- začenja posploševati predmete, ki imajo nekatere skupne značilnosti;
- pogosto govori sam s seboj, igračami, živalmi;
- pogosto uporablja vprašalnico Zakaj?, tudi Kako? in Kdaj?;
- vedno uspešneje obvladuje smiselno zvezo besed in stavkov;
- rad si izmišlja zgodbe, v katerih se resničnost prepleta z domišljijo;
- rad posluša pravljice;

- poleg aktivnega besednega zaklada nastaja tudi pasivni;
- bogatenje besednjaka in kakovosti jezikovnih oblik vseh besednih vrst (Žnidarič 1993).

2.4 DEJAVNIKI OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA

Na razvoj otrokovega govora vplivajo različni dejavniki. V grobem jih delimo na *notranje* (prirojene predispozicije in različna psihološka stanja) in *zunanje* (sociološki dejavniki). Za razvoj jezikovne zmožnosti so pomembni oboji (Kranjc 1999).

2.4.1 Kakovost družinskega okolja

Družinsko okolje je tisto, ki otroka najprej obdaja, lahko rečemo, da je otrokovo primarno okolje. Otrokov govor se začne razvijati v družinskem okolju, zato je le-to zelo pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja. Kako in v kolikšni meri družinsko okolje spodbuja govorni razvoj otroka, je odvisno predvsem od prepričanj staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja. Njihova prepričanja vplivajo tudi na izbor dejavnosti, s katerimi stopajo v interakcijo s svojim otrokom (Foy in Mann 2003 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). »Kakovost družinskega okolja je celovit in večplasten kontekst, ki vključuje tako priložnosti in možnosti, ki jih okolje nudi otroku za razvoj njegove govorne kompetentnosti, kot tudi značilnost govornih interakcij med otrokom in njegovimi starši.« (Foy in Mann 2003 v prav tam, str. 50.)

Rezultati raziskav kažejo, da pogostnost govornih interakcij med otrokom in njegovo mamo pozitivno vpliva na obseg otrokovega besednjaka. Poleg tega lahko starši na razvoj otrokovega govora vplivajo tudi s preoblikovanjem in razširjanjem tistega, kar je povedal. Pomembno je, da se z njim pogovarjajo o stvareh, ki ga zanimajo, ga poslušajo in mu dajo možnost, da so odzove na njihove govorne spodbude, ter mu postavljajo različna vprašanja. Raziskava slovenskih avtoric (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek) je pokazala, da so za spodbujanje otrokovega govornega razvoja pomembni tudi pogostnost glasnega branja otroku, otrokovo obiskovanje knjižnice in gledanje otroških televizijskih programov (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

Zaradi hitrega tempa življenja starši dandanes težko najdemo čas za skupno branje s svojim otrokom. Vendar pa otrokova izpostavljenost otroški literaturi, bodisi gre za skupno branje

staršev in otroka bodisi za samostojno branje, pomembno vpliva na njegov govorni razvoj, zato morajo starši tej dejavnosti nameniti del svojega časa. Raziskave avtorjev Foy in Mann (2003) so pokazale, da »prepričanja staršev in njihov odnos do pomena otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmerno napovedujejo razvoj govorne kompetentnosti« (v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 51). Prav tako starši vplivajo na razvoj govora s pogostim glasnim branjem otroške literature, pa tudi z načinom branja. Pomembno je tudi, da se po branju z otrokom pogovarjajo o prebranem in pri tem uporabljajo čim bolj širok besednjak. Starši lahko govorni razvoj spodbujajo s pogovorom o slikah v knjigi, o tem, kaj se dogaja, se je in se bo zgodilo, s ponavljanjem, spreminjanjem in razširjanjem svojih izjav, z večkratnim branjem otrokovih najljubših knjig. Dobro je tudi, da otroka spodbujajo, da pri branju dejavno sodeluje (prav tam).

2.4.2 Socialno-ekonomski dejavniki družine

Med socialno-ekonomske (ali demografske) dejavnike družine sodijo npr. ekonomski status družine, stopnja izobrazbe staršev, velikost družine itd. »Ugodni demografski dejavniki otrokove družine se pozitivno povezujejo z obsegom in kakovostjo govorne interakcije med starši in njihovimi otroki in s tem tudi z otrokovim govornim razvojem.« (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 53.)

Starši z višjimi dohodki in z višjo stopnjo izobrazbe pogosto otrokom v materialnem smislu nudijo več kot starši z nižjimi dohodki in z nižjo stopnjo izobrazbe, kar se lahko odraža tudi na področju razvoja otrokovega govora. Starši z višjimi dohodki otrokom pogosteje kupujejo otroško literaturo, igrače (ki jih otroci lahko uporabijo v simbolni igri, to pa spodbuja njihov govorni razvoj), jih vodijo v gledališče in z njimi obiskujejo druge predstave, vse to pa ugodno vpliva na razvoj otrokovega govora. Prav tako imajo ponavadi starši z višjo izobrazbo večje apetite glede znanja svojih otrok kot starši z nižjo izobrazbo, zato otroke bolj spodbujajo, se z njimi več pogovarjajo in pri tem uporabljajo bolj raznolik govor (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). Bernstein (1979) je v svojih raziskavah ugotovil, da starši iz družin z manj ugodnimi demografskimi dejavniki v pogovoru s svojimi otroki rabijo omejen jezikovni kod (omejeno upoštevanje slovničnih pravil, raba enostavnih in nepovezanih izjav), starši iz družin z bolj ugodnimi demografskimi dejavniki pa uporabljajo izdelan ali razčlenjen jezikovni kod (raba širokega besednjaka in zapletenih izjav). Ugotovil je še, da starši iz družin z manj ugodnimi demografskimi dejavniki v govornih interakcijah s svojimi otroki rabijo predvsem regulacijsko funkcijo jezika (pogosta raba ukazov in strog nadzor otrokovega

vedenja, brez razlag in možnosti, da bi otrok sam rešil določen problem), starši iz družin z bolj ugodnimi demografskimi dejavniki pa predvsem interpretativno funkcijo jezika (raba izjav, ki spodbujajo samostojno razmišljanje in učenje) (prav tam).

Pomemben socialno-ekonomski dejavnik je tudi stopnja izobrazbe otrokove mame. Raziskave številnih avtorje so pokazale, da višja stopnja izobrazbe mame ugodno vpliva na razvoj otrokovega govora. Mame z višjo stopnjo izobrazbe otroke bolj spodbujajo k rabi jezika, jim pogosteje berejo, z njimi obiskujejo knjižnico, kino in lutkovne predstave ter se z njimi vključujejo v govorne interakcije med skupnim branjem in drugimi dejavnostmi (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

2.4.3 Otrokov spol

Rezultati raziskav več avtorjev (Bornstein in Haynes, D'Odorico, Carubbi, Salervi in Calvo, Macaulay idr.) so pokazali, da se v govornem razvoju dečkov in deklic pojavljajo razlike, in sicer se govor deklic razvija hitreje kot govor dečkov. Deklice hitreje spregovorijo, prej usvojijo slovnico jezika, oblikujejo daljše izjave, dosegajo višje rezultate pri preizkusih pravilne izgovorjave besed, imajo širši besednjak in dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja. Poleg tega deklice več berejo, prej začnejo brati in imajo pri branju manj težav, pišejo daljša besedila, pogosteje pravilno črkujejo besede. Pri dečkih pa se pogosteje pojavljajo motnje branja in pisanja. Rezultati raziskav slovenskih avtoric (Fekonja idr.) pa so pokazali, da se razlike med dečki in deklicami, starimi 3 in 4 leta, kažejo predvsem v sposobnosti govornega izražanja (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

Mnenja o tem, kaj je vzrok, da se med dečki in deklicami pojavljajo razlike, so deljena. Kot možna vzroka avtorji navajajo razlike v hitrosti razvoja in dejstvo, da naj bi se mame pogosteje pogovarjale s svojimi hčerkami kot s sinovi in tudi v večji meri podpirale govor deklic kot dečkov. Te razlike se s starostjo zmanjšujejo in niso statistično pomembne. Nekateri avtorji na podlagi izvedenih raziskav trdijo, da v govornem izražanju in razumevanju dečkov in deklic ni razlik⁴, ali celo, da se govor dečkov razvija hitreje kot govor deklic (npr. Macaulay, Sause, Brimer) (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

⁴ L. Marjanovič Umek na podlagi izvedene raziskave ugotavlja, da med dečki in deklicami, starimi 3–6 let, ni razlik v govornem izražanju in razumevanju (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

2.4.4 Genetski dejavniki

Rezultati raziskav kažejo, da naj bi imeli genetski dejavniki delni vpliv na razvoj različnih področij govornega razvoja (slovnica, semantika, fonologija in artikulacija). Na razvoj govornih sposobnosti vpliva interakcija večjega števila genov (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). V raziskavah, s katerimi so skušali pojasniti vpliv genetskih dejavnikov na govorni razvoj otrok, so pogosto sodelovali dvojčki, saj s primerjanjem rezultatov, ki jih dosežejo, najlažje pojasnimo delež vpliva dednosti in vpliva okolja.

2.4.5 Dejavniki v vrtcu

V vrtcu so za otrokov govorni razvoj pomembni predvsem trije dejavniki: vzgojiteljica, vrstniška skupina in simbolna igra. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili vsakega izmed njih.

2.4.5.1 Vzgojiteljica

»Vzgojiteljica ima, prav tako kot tudi otrokovi starši, pomembno vlogo pri spodbujanju govornega razvoja predšolskih otrok, saj dejavnosti v vrtcu v veliki meri potekajo z rabo govora, ko vzgojiteljica pojasnjuje, opisuje in spodbuja otrokovo razumevanje dejavnosti, ki potekajo v skupini.« (Browne 1996 v Fekonja 2002, str. 97–98.) Po A. Browne (1996) je uspešnost vzgojiteljice pri spodbujanju govornega razvoja otrok v skupini odvisna predvsem od njenega razumevanja vrednosti pogovora v skupini, odnosa do govornega izražanja, organizacije časa, namenjenega pogovoru, lastnega govornega izražanja ter poznavanja strategij in dejavnosti, ki spodbujajo poslušanje in govorno izražanje otrok (v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). Govorni razvoj lahko spodbuja pri različnih dejavnostih, tudi npr. pri oblačenju, kosilu, sprehodu (Fekonja 2002). Pri tem lahko rabi govor na sledeče načine: »otrokom daje navodila, sprašuje, komentira, sprašuje in odgovarja na njihova vprašanja, pojasnjuje, opisuje, diskutira, vrednoti, izmenjuje ideje, razlaga, preverja razumevanje otrok, izraža čustva, ukazuje, postavlja hipoteze, spodbuja dejavnosti otrok, raziskuje, pojasni svoje izjave, se pogaja, sodeluje, prepričuje, načrtuje, pojasnjuje, reflektira, odigra vlogo, poroča, prosi, preoblikuje povedano, deli svoje izkušnje in čustva z otroki, špekulira, izraža svoje mnenje, povzema, pripoveduje in posluša zgodbe otrok, glasno razmišlja« (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 133). Vzgojiteljica mora otrokom omogočiti, da imajo v vrtcu vedno na voljo slikanice, otroške knjige, revije in časopise. Z

branjem, pripovedovanjem in predvajanjem literarnih besedil jih seznanja s konceptom tiska in jim hkrati pokaže, da je možno izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati. Peljati jih mora tudi v gledališče, na razstave ipd., saj jim s tem omogoči sodelovanje v različnih govornih položajih, prav tako pa otroci v različnih situacijah opazujejo jezikovna sredstva, ki jih bodo drugič v podobnih situacijah lahko uporabili tudi sami. Vzgojiteljica mora otrokom dati možnost za igranje jezikovnih iger, sodelovati v različnih govornih položajih, začenjati pogovor, spraševati, se pogajati ter jim omogočiti zasebno konverzacijo v manjših skupinah ali parih in sodelovanje v komunikaciji z odraslimi. Prav tako mora otroku pomagati pri razvijanju njegove slovnične in sporazumevalne zmožnosti. To stori tako, da otroku da možnost, da sam začinja pripovedovanje in pogovor, kadar mu to ustreza, da uvaja svoje teme, hkrati pa mu mora dati dovolj časa, da v procesu menjavanja vlog prevzame vlogo govorca in odgovori na vprašanje (prav tam).

Ker živimo v dobi informacijske pismenosti, v času poplave informacijsko-komunikacijske tehnologije, je prav, da se tudi vzgojiteljice seznanijo z različnimi avdio-vizualnimi pripomočki, ki so jim v vrtcu lahko v pomoč pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja. Siraj-Blatchford in Whitebread (2003) menita, da lahko vzgojiteljice z ustreznimi računalniškimi igrkami:

- »spodbujajo otroke k razlaganju o tem, kaj se dogaja;
- spodbujajo in vzdržujejo pozorno poslušanje relevantnih komentarjev in vprašanj;
- spodbujajo uporabo govora za organiziranje in pojasnjevanje idej, čustev in dogodkov;
- spodbujajo otroke k uporabi izrazov, s katerimi opisujemo kraj nahajanja;
- z njihovo pomočjo prepoznavajo in raziskujejo, kako je mogoče spreminjati glasove, spodbujajo jih k prepevanju preprostih pesmic, k prepoznavanju ponavljajočih se glasov in ritmičnih vzorcev in omogočajo prepoznavanje glasbe in gibov;
- spodbujajo pa tudi otrokovo domišljijo in kreativnost« (v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, str. 135).

2.4.5.2 Vrstniška skupina

Komunikacija otroka z vrstniki igra veliko vlogo pri razvoju otrokovega govora. Otroci v vrstniški skupini pridobijo pomembne govorne izkušnje. Prosta igra s sovrstniki jim omogoča rabo jezika v različnih funkcijah ter rabo večbesednih, vprašalnih, nikalnih, prirednih in podrednih izjav (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). Otrokov govor z vrstniki naj bi

bil tudi bolj emocionalen in usmerjen v skupno dejavnost s partnerjem kot govor z odraslo osebo (Babić 1989 v Fekonja 2002). French in Boynton (1983), ki sta raziskovala otrokovo komunikacijo z vrstniki, sta ugotovila sledeče:

- »govor predšolskega otroka v komunikaciji z njegovimi vrstniki nima značilnosti monologa, temveč je socialno usmerjen in komunikativen;
- kvaliteta in kvantiteta otrokovega govora v komunikaciji z vrstniki sta odvisni tudi od določenosti vsebine igre, v kateri poteka komunikacija med otroki oz. od strukturiranosti okolja, v katerem poteka igra« (v Fekonja 2002, str. 99).

2.4.5.3 Simbolna igra

Simbolna igra⁵ in razvoj otrokovega govora naj bi bila povezana, saj igra in jezik v otrokovem razvoju delujeta interaktivno. Pri simbolni igri jezik kot simbolni sistem omogoča otroku mišljenje na predstavnici ravni (Fekonja 2002). »Jezik ponuja orodje, s katerim otrok izraža tisto, kar se z igro nauči, ter je sredstvo, s pomočjo katerega otrok ponotranji naučeno.« (Moyses 1995 v Fekonja 2002, str. 100.) Po Moylsu (1995 v prav tam) simbolna igra daje otrokom priložnost za razvoj jezika in komunikacijskih spretnosti, saj jo pogosto spremljajo kompleksne socialne interakcije med otroki. L. Marjanovič Umek in U. Lešnik Musek (1999) menita, da simbolna igra spodbuja izrazni govor zaradi svoje simbolne narave. »Igranje vlog in uporaba različnih predmetov imata v igri drugačne funkcije kot v realnem življenju, zato mora otrok – igralec te simbolne transformacije definirati verbalno, da imajo jasen pomen in so razumljive tudi drugim v igri. Simbolna igra spodbuja rabo jezika v več funkcijah, raba jezika v več funkcijah pa se posledično kaže tudi v napredku skladnje jezika.« (v Marjanovič Umek 2001, str. 48.)

Po V. McLoyd (1980) se simbolna igra odvija na dveh zaporednih ravneh; skupaj imata osem stopenj, ki se med seboj lahko prepletajo.

Predmetna raven pretvorbe

1. Animacija (pripisovanje značilnosti življenja neživim stvarem).
2. Materializacija oz. konkretizacija (otrok materializira namišljeni predmet, ki je funkcionalno ali zaznavno povezan z resničnim predmetom).

⁵ Simbolno igro imenujemo tudi *domišljajska igra* ali *igra »kot da bi«* (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

3. Pripisovanje lastnosti predmeta (pripisovanje lastnosti predmeta obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno in zaznavno povezan z resničnim predmetom).
4. Substitucija (pripisovanje nove identitete obstoječemu predmetu ali zamenjava enega predmeta za drugega).

Predstavna raven pretvorbe.

1. Predmetni realizem (pretvarjanje, da obstaja namišljeni predmet, čeprav ta niti po funkciji niti po zunanosti ni podoben predmetu, s katerim se igra).
2. Pripisovanje lastnosti neobstoječemu predmetu (pripisovanje lastnosti predmetu, ki ga ni).
3. Pripisovanje situacije (pretvarjanje, da obstaja zamišljena situacija).
4. Pripisovanje vlog (igranje različnih domišljjskih vlog, največkrat v skupini) (v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006).

V otrokovih izjavah se kažejo različne stopnje jezikovnega pretvarjanja, ki so odvisne tudi od stopnje razvoja otroka. Ločimo štiri tipe izjav:

- »izjava, s pomočjo katere otrok spremeni osebno identiteto, prevzame vlogo (kot da bi) (Zdaj sem zdravnik.),
- izjava, ki opredeli istovetnost objektov s pomočjo jezikovnih simbolov (To je termometer. – za svinčnik),
- izjava, ki pomeni zamenjavo za dejavnost (Igram se.),
- izjava, ki opisuje situacijo (Ne grem se več.)« (Kranjc in Saksida 2001, str. 82).

S preučevanjem metajezika in njegove vloge v simbolni igri se je ukvarjala H. Giffin (1984). Oblikovala je podporna pravila, ki lahko vzgojiteljici pomagajo pri spodbujanju otrok k uporabi metajezika v simbolni igri:

- vzgojiteljice morajo pri načrtovanju in oblikovanju simbolne igre otroke vzpodbujati k pogajanju o vseh mogočih pretvorbah, ki jih igralni okvir še prenese;
- otroci morajo soigralcem v simbolni igri razložiti izjave, ki pretvarjajo pomen;
- pretvorbe morajo biti skladne s splošnim načrtom simbolne igre;
- med potekom simbolne igre s pretvorbami, ki so med soigralci dogovorjene, morajo drugi otroci, ki se želijo vključiti v igro, pretvorbe in metaizjave prilagoditi tako, da se jih lahko vključi v igro (Giffin 1984 v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008b).

2.5 MOŽNOSTI OCENJEVANJA OTROKOVE GOVORNE KOMPETENTNOSTI IN MEJNIKI V GOVORNO-JEZIKOVNEM RAZVOJU PREDŠOLSKEGA OTROKA

Spremljanje otrokovega govornega razvoja je lahko zelo zanimivo, saj se v govoru otroka skoraj vsak dan pojavi nekaj novega. Za starše je govor dober pokazatelj razvoja njihovega otroka. Govor svojega otroka pogosto primerjajo z govorom njegovih vrstnikov in če opazijo, da govor njihovega otroka zaostaja za govorom vrstnikov, se pri njih hitro pojavi strah, ali gre pri otroku mogoče za govorno-jezikovne motnje.

Ali se otrokov govor razvija normalno, lahko preučujemo na tri uveljavljene načine: 1. beležimo otrokov prosti govor med različnimi dejavnostmi, 2. otroka neposredno preizkusimo s standardiziranimi lestvicami govornega razvoja in 3. podatke o otrokovi govorni kompetentnosti pridobimo od njegovih staršev. Vsi omenjeni pristopi so dobri, najboljša pa je kombinacija vseh treh, saj ima vsak pristop določeno pomanjkljivost, ki jo z drugim lahko izničimo. Slabost prvega in drugega pristopa je, da otrokovo govorno kompetentnost spremljamo neposredno in v strukturiranih situacijah. Tega se otroci zavedajo, zato lahko ne dobimo prave slike, saj nekateri otroci pred testatorjem govorijo manj kot sicer (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008a).

Predvsem pri preučevanju govora majhnih otrok imajo veliko vlogo starši, saj je v tem času otrokov govor še v veliki meri omejen na socialni in fizični kontekst družinskega okolja (Dale 1991 v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008a). Čeprav so starši pri ocenjevanju govora svojih otrok lahko preveč subjektivni, ga hkrati najbolj poznajo in zato tudi najlažje ocenijo. »Ocene, ki jih o otrokovi govorni kompetentnosti podajo njegovi starši, imajo velik pomen za širšo interpretacijo in razumevanje otrokovih ocen, dobljenih s standardiziranimi lestvicami govornega razvoja tudi v obdobju zgodnjega otroštva.« (Dale idr. 1989 v prav tam, str. 7.) Starši spremljanje otrokovega govora najlažje zapisujejo v dnevnike. Pomanjkljivost dnevniških zapisov je nesistematičnost in retrospektivnost, subjektivnost, pomanjkljivo jezikovno in razvojnopsihološko znanje staršev, pomanjkanje časa oz. možnosti, da bi izjave zapisovali takrat, ko jih otrok izreče (prav tam). »Dnevniški zapisi staršev predstavljajo učinkovit način beleženja značilnosti otrokovega govora zlasti v zgodnjem obdobju njegovega razvoja, ko je malčkov besednjak še relativno majhen, sami pa so visoko motivirani za zapisovanje prvih besed in izjav, ki se jim zdijo pomembne, in si jih zato tudi lažje zapomnijo.« (Reznick in Goldfield 1994 v prav tam, str. 7.) Pomanjkljivosti dnevniških zapisov naj bi odpravljali strukturirani vprašalniki in ček-liste, na katerih starši prepoznajo besede, ki jih njihov otrok razume ali govori (prav tam).

Drug način spremljanja otrokovega govornega razvoja predstavljajo standardizirane govorne lestvice. Lestvic je veliko, npr. *Obrazec za oceno komunikacije* avtorice Vladislavljević, *Govorno-jezikovni razvoj in njegovi problemi* avtorjev Šikić in Ivičević-Desnica. V nadaljevanju bomo predstavili *Splošno govorno lestvico* slovenskih avtoric L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, K. Bajc in U. Fekonja, ki je nastala na podlagi tretje, revidirane izdaje *Lestvice govornega razvoja* avtorice J. Reynell, *Lestvice govornega razvoja* avtorice J. Vane ter *Lestvice govornega razvoja za predšolske otroke* avtoric I. Lee Zimmerman, V. G. Steiner in R. Evatt Pond (Bajc in Marjanovič Umek 2005).

Splošna govorna lestvica, kot pove že samo ime, meri splošni razvoj otroka in je namenjena ocenjevanju govornega razvoja otrok, starih od 2 do 6 let. Sestavljena je iz treh podlestvic:

- podlestvica govornega razumevanja (14 sklopov nalog): preizkuša razumevanje navodil, besed, ki označujejo dele telesa, prostorske pojme in pojme količine, odnose med osebami oz. predmete, lastnosti, osebe in svojino, barve, razumevanje časovnega zaporedja v zgodbi, razumevanje zanikanja, uporabnosti predmetov, dejanja in rezultate dejanja;
- podlestvica izražanja (21 sklopov nalog): preizkuša otrokov besednjak, rabo zaimkov, besed, s katerimi poimenujemo lastnosti, izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku, rabo množine in dvojine, besed, ki označujejo prostorske odnose, količino, način tvorbe vprašalnih in nikalnih stavkov, rabo nadpomenk, besed, ki označujejo socialne odnose, priredja in podredja, premega in odvisnega govora, zmožnost sklanjanja, rabe glagolov rekanja in otrokovo pripovedovanje zgodbe.
- podlestvica metajezika (5 sklopov nalog): preizkuša otrokovo sposobnost popraviljanja napak, razlikovanja med daljšo in krajšo besedo, otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi (Bajc in Marjanovič Umek 2005).

Testatorju sta pri izvajanju nalog v pomoč slikovno gradivo in različen igralni material. Odgovore otrok točkuje s točkami od 1 do 5. Točke se seštevajo znotraj posamezne lestvice, vsota vseh točk pa predstavlja splošno oceno otrokovih govornih zmožnosti (Bajc in Marjanovič Umek 2005).

Kot smo že omenili, starše pogosto skrbi, ali govor njihovega otroka ustrezno napreduje. Zato so jim v pomoč pri spremljanju govornega razvoja njihovega otroka mejniki v govornem razvoju otroka. Različni avtorji postavljajo različne mejnike v govornem razvoju, mi bomo prikazali mejnike, ki so povzeti po literaturi in so predstavljeni v Žnidarič (1993).

Tabela 1: Mejniki v govornem razvoju otroka.

STAROST	VOKALIZACIJA IN GOVOR	RAZUMEVANJE IN ODGOVORI
1 mesec	Otrok veliko joka, cvili; producira nekaj samoglasnikov.	Nasmeh, upadanje splošne aktivnosti; ob močnih zvokih se preplaši in zdrzne.
3 meseci	Različen jok za bolečino, lakoto, neugodje; upadanje časa, ki ga otrok prejoka; nekaj ponavljajočih glasov (fa, ga); gruljenje.	Vokalno gruljenje kot odgovor na pomirjajoče glasove; nekaj imitacijskih odgovorov na govor.
5 mesecev	Bebljanje; vokalne igre; mnogo ponavljajočih glasov; vsi samoglasniki; soglasniki m, k, g, b, p; glasen smeh.	Imitacijski odgovori na govor upadajo; obračanje in gledanje za glasom; prepoznavanje domačega, poznanega glasu; z vokali izraženo nezadovoljstvo, jeza.
7 mesecev	Različnost v bebljanju, glasu in ritmu; že naučenim glasovom doda d, t, n, v; govori – pogovarja se z igračami.	Pogostejše so geste kot del vokalizacijskih odgovorov na dražljaje; na glasove v okolju pogosteje odgovarja.
9 mesecev	Jok, s katerim želi zbuditi pozornost; »mama«, »baba«, »dada« so del vokalnih iger, ne gre za asociacijo na osebo ali objekt.	Umikanje pred tujci, pogosto kombinirano z jokom; posnema ploskanje.
11 mesecev	V povprečju uporablja eno besedo pravilno; posnema glasove in pravilno število zlogov; malo joka.	Razume »ne, ne«; odgovarja na »pa, pa« in podobno z ustreznimi kretnjami.
1–2 leti	Več nerazumljivega žargona (spakedran jezik, žlobudranje); napredek v artikulaciji; pri dveh letih že poimenuje veliko predmetov; veliko eholalije – ponavljanja.	Pri dveh letih prepozna 150–300 besed; pravilno odgovarja na številne ukaze, kot so »Sedi!«, »Pridi!«, »Daj mi to!« ...

2–3 leta	Poskuša z novimi glasovi, vendar artikulacija zaostaja za besednjakom; 50–75 % besed je razumljivih; pogosto izpušča zadnji soglasnik; žlobudranje počasi upada.	Pri treh letih razume 800–1000 besed; odgovarja na različne ukaze, ki vsebujejo besede »na«, »pod«, »gor« ...
3–4 leta	Razumljivost povedanega je blizu 100 %; pogosto pomanjkljiva artikulacija l in r; uporablja 3–4 besede v stavkih; malo jih pri 4 letih uporablja množino.	Prepozna množino, spol, pridevnike; razume sestavljene stavke.
4–6 let	Sintaksa je ustrezna pri 6 letih; sestavi 5- do 6-besedne stavke; tekoči govor; lahko izraža časovne odnose; glas dobro modulira v konverzaciji.	Razume 2500–3000 besed; sledi navodilom, ki vsebujejo 3–4 aktivnosti; razume »če«, »zato« in »zakaj«.

Vir: Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

2.6 OPREDELITEV PODROČJA JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE (1999)

V Kurikulu za vrtce (1999) je jezikovna dejavnost predšolskega otroka obravnavana v poglavju z naslovom *Jezik*. Področje jezika se v vrtcu prepleta z vsemi drugimi področji in ne predstavlja posebnega in ločenega področja. Jezikovno področje v vrtcu je torej zelo razvejano. Program jezikovnega področja v Kurikulu za vrtce (1999) »zagotavlja otroku aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu, mu nudi možnosti spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov« (Kranjc in Saksida 2001, str. 79). Prav tako naj mu vrtčevsko okolje »nudi priložnost in spodbudo za kvalitetno izmenjavo informacij, za uporabo različnih govornih nivojev, izražanje in sprejemanje čustev, potrebno mu je ponuditi čim več tiskanega gradiva in to naj bo čim bolj raznoliko, zagotoviti je treba okoliščine, ki ga bodo spodbujale k izbiri, sprejemanju in doživljanju jezika in seveda tudi literature« (Drglin 2004, str. 51).

Pripravljalci kurikula so izhajali iz dejstva, da je predšolsko obdobje najpomembnejše za razvoj otrokovega govora. Otroci se v tem obdobju učijo izražanja in razumevanja sporočil, zato morajo imeti v vrtcu na voljo dejavnosti, ki so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami:

fonološko, morfološko, skladijsko in pragmatično, razvoj jezika pa mora biti naravno vpleten v vsa področja dejavnosti (Kurikulum za vrtce 1999). Otroci se torej lahko učijo jezika »ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanju literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob rabi jezika v domišljijah, dramtizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok, in sicer v različnih socialnih igrah, pravljicah, izštevankah, rimah, šaljkah, ugankah, besednih igrah itn., ki so preživele kot skupna lastnina skozi generacije« (prav tam, str. 19). Za učenje jezika in govora so pomembna tudi enostavna besedila, ki so vezana na vsakdanje učenje, ter spoznavanje s knjigo in navajanje na njeno rabo, prav tako pa morajo biti otroci v vrtcu seznanjeni z nekaterimi jezikovnimi spoznanji, predstaviti jim je treba razlike med socialnimi zvrstmi ali registri, jeziki, jezikovnimi skupinami itd. (prav tam).

Kurikulum tudi definira globalne cilje, katerih temeljni cilj je razumevanje jezika kot temelja lastne identitete, in splošne cilje (prav tam). Cilji so opredeljeni na štirih ravneh dejavnosti: 1. govorna vzgoja, 2. književna vzgoja, 3. predopismenjevanje in 4. knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja. Te dejavnosti so povezane v celoto, prav tako pa se področje jezika povezuje z drugimi področji v vrtcu (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). V vrtcu je zelo pomembno spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije (očesni stik, gibi), ki je še posebej pomembna v prvem obdobju. Z izbiro verbalnih in neverbalnih sredstev otroka seznanimo z različnimi oblikami komunikacije. Z organiziranjem različnih dejavnosti (npr. simbolno igro) je treba dati otroku možnost, da preizkusi celotni možni potencial nejezikovnega komuniciranja. Ker je otrok aktivni udeleženec v komunikacijskem procesu, mora »razvijati svojo jezikovno zmožnost, torej pridobiti mora védenje o slovnici jezika, ki se ga bo učil (slovnična zmožnost) in o pravilih komunikacije (sporazumevalna zmožnost), kar pomeni, da se mora naučiti pravil o tem, kdaj, kje, s kom, o čem, zakaj in kako govoriti« (Kranjc in Saksida 2001, str. 82). Pri uresničevanju omenjenih ciljev imajo bistveno vlogo odrasli, ki delajo z otroki. Njihova naloga je, da pozorno spremljajo govorni razvoj otroka, zato morajo biti sposobni:

- »prepoznavati otrokov neverbalni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi in gluhonemi otroci uporabljajo drugače izoblikovan sistem neverbalnih sredstev kot tisti, ki slišijo in lahko govorijo);
- pokazati svoj lastni jezik telesa;
- situaciji ustrezno z nejezikovnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki;
- prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji;

- zavedati se različnih kulturnih stilov nejezikovne komunikacije;
- uporabiti pesem in izrazni ples kot sredstvo in način komunikacije« (Kranjc in Saksida 2001, str. 84).

Odrasli v vrtcu naj se z otrokom čim večkrat pogovarjajo kot z enakopravnim partnerjem. Spodbujajo naj ga pri uvajanju komunikacije in mu pokažejo, da cenijo verbalno komunikacijo. Prav tako naj pozorno poslušajo komunikacijo med otroki ter poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok, razširiti in poglobiti. Z njim naj se pogovarjajo o vsakdanjih izkušnjah in ljudeh, ki so mu blizu. Otroku naj dajo možnost sodelovanja v dialogu in možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi. Pri vsem tem pa naj uporabljajo čim več različnih pripomočkov (npr. knjige, revije, slikovno gradivo itd.) (Kranjc in Saksida 2001).

Kurikulum (1999) navaja tudi primere dejavnosti, ki spodbujajo jezikovni razvoj otrok, in sicer najprej za otroke od 1. do 3. leta, nato pa še za otroke od 3. do 6. leta starosti.

3 GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

3.1 KAJ SO GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE?

Govorno-jezikovne motnje so vrsta motenj, ki so pri otrocih precej pogoste. Za otroka je govorno-jezikovna motnja lahko zelo neprijetna, saj otežuje njegovo komunikacijo z okolico. Vendar pa se jo lahko v določenih primerih – za razliko od nekaterih drugih motenj (slepota, gluhost) – s pravilno terapijo sčasoma povsem odpravi. Medicinska klasifikacija bolezni (1995) govorno-jezikovne motnje definira kot motnje, »pri katerih so normalni vzorci pridobivanja jezikovnega izražanja moteni od zgodnjih razvojnih stadijev« (v Vizjak Kure 2005, str. 4). Po klasifikaciji WHO so osebe s težavami v govorno-jezikovnem razvoju osebe, ki imajo težave v govorno-jezikovni komunikaciji (okvare razumevanja in uporabe jezika, ekstra- in sublingvističnih funkcij, drugih jezikovnih funkcij, govora, prizadetosti sporazumevanja in vedenja, prilagajanja okolju ter oviranosti orientacije, družbene vključenosti) (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami 2004). Poenostavljeno pa o govorno-jezikovnih motnjah govorimo takrat, kadar govor odstopa od normalnega v tolikšni meri, da vzbuja našo pozornost, govorca težje razumemo ali je onemogočena verbalna komunikacija (Logopedija 2007). Pri osebi z govorno-jezikovno motnjo torej poslušalec ni več pozoren na vsebino govora, ampak samo na način izreke, govorec pa se zaveda svoje težave (Jecljanje 2008).

Veda, ki se ukvarja z govorno-jezikovnimi motnjami, jih diagnosticira, preučuje vzroke in posledice njihovega nastajanja ter izvaja strokovne načine njihovega preprečevanja in odpravljanja, se imenuje logopedija (Logopedija 2007). Populacija otrok z govorno-jezikovnimi težavami je izjemno heterogena, kar pomeni, da se lahko ista okvara kaže v povsem različnih prizadetostih pri posamezniku, kot tudi različnih družbenih posledicah, ki jih zanj predstavlja oviranost. Zaradi številnih simptomov in različnih profilov strokovnih delavcev, ki so vključeni v obravnavo otroka in lahko pomembno prispevajo k razreševanju problemov, je potrebno strokovne predloge o potrebnih ukrepih glede obravnave govorno-jezikovne težave prepustiti strokovnjaku – logopedu (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami 2004).

Logopedi skušajo z različnimi terapijami odpraviti ali vsaj zmanjšati motnje. Pri tem jim je v veliko pomoč sodobna tehnologija, saj imajo na voljo številne didaktične pripomočke, računalniške programe in elektroakustične naprave. Pri izvajanju terapije morajo upoštevati

otrokovo splošno fizično in psihično stanje, ne le njegovih govornih in jezikovnih sposobnosti. Obravnava lahko poteka individualno ali skupinsko. Z njo otroku omogočijo učinkovito vzpostavljanje, oblikovanje in ohranjanje medsebojnih odnosov ter pozitivno vplivajo na vključevanje v proces izobraževanja, okolja, razvoj celostne osebnosti in kakovost življenja (Logopedija 2007).

Sistematično govorno-jezikovne motnje obravnavamo šele zadnjih sto let. Termin govorno-jezikovne motnje je novejšega izvora, saj se je prvotno govorilo le o govornih motnjah. Novi pojem pa je prinesel širši pogled na problem, saj zajema govorjenje oz. sporazumevanje v celoti (Opara 2005).

Po Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami motnje pri usvajanju in razumevanju govora ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha. »Motnje se kažejo v razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, od blagega zaostajanja do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi« (prav tam). Sekundarno se motnje kažejo tudi pri učenju branja in pisanja ter pri učenju nasploh. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) ločijo štiri⁶ težavnostne stopnje govorno-jezikovnih motenj:

- otroci z **lažjimi** govorno-jezikovnimi motnjami: otrokovo govorno-jezikovno sporazumevanje odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok na področju izgovorjave, strukture ali semantike. Lahko je sposoben uporabljati zahtevno multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Z njeno uporabo se lahko uspešno sporazumeva, pridobiva in izraža znanje o sebi in svetu okoli sebe. Z ustreznimi prilagoditvami je sposoben uporabljati pisno komunikacijo.
- otroci z **zmernimi** govorno-jezikovnimi motnjami: govorno-jezikovna motnja otroku preprečuje uspešno komunikacijo z okolico. Zaostanek v govorno-jezikovnem izražanju se kaže na vseh področjih: izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi. Lahko je sposoben uporabljati multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo, pisna komunikacija pa je omejena.

⁶ Na enak način med govorno-jezikovnimi motnjami razlikuje Opara (2005).

- otroci s **težjimi** govorno-jezikovnimi motnjami: otrokovo sporazumevanje je zelo omejeno, vezano je na osebe iz ožje okolice. Potrebuje stalno vodenje in različne stopnje pomoči. Sposoben je uporabljati nadomestno in dopolnilno komunikacijo, s katero se sporazumeva z osebami iz ožje okolice.
- otroci s **težkimi** govorno-jezikovnimi motnjami: otrok se odziva le na situacijo, za sporazumevanje pretežno uporablja le govornico telesa. Uporaba nadomestne in dopolnilne komunikacije je omejena na ponavljajoče situacije in zadovoljevanje le najosnovnejših potreb. Za komunikacijo uporablja konkretne predmete.

Kazalci, da gre pri otroku za govorno-jezikovne motnje, so:

- otrok pri dveh letih še ne govori,
- otrok nas ne razume,
- otrokov govor je pri 3–4 letih še vedno težko razumljiv za okolico,
- otrok po četrtem letu še vedno izpušča dele besed, zamenjuje zloge, glasove znotraj besed,
- uporablja nepopolne stavke,
- govor je agramatičen,
- težave ima s postavljanjem vprašanj,
- težko najde izraze za pojme,
- težko se izraža z govorom,
- težave ima s poslušanjem in pomnjenjem (Odstopanje v govorno-jezikovni komunikaciji 2009).

Kot smo že omenili, je spekter govorno-jezikovnih motenj zelo širok, vsem otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami pa je skupno, da motnja lahko vpliva na njihovo osebnost kot celoto. Njen vpliv lahko sega na psihološko, fiziološko in socialno področje otroka (Pustavrh 2005). T. Vizjak Kure (2005) izpostavi, da ima omenjena populacija otrok težave na praktično vseh psihofizičnih področjih.

- »Prisotne so motnje zaznavanja pri sicer zdravih čutilih.
- Opazna so odstopanja na področju grobe in fine motorike, včasih neopazna, vendar so vir težav in ovir pri vsakodnevni dejavnosti.

- Slabša pozornost in koncentracija sta prav tako vir velikih težav pri sprejemanju stimulacij iz okolice.
- Prisotne so težave na področju spomina in uporabe naučenega.
- Otrok nima razvitega govora.
- Prizadeto je področje jezika in vseh jezikovnih podsistemov.
- Otrok ne razume, kaj od njega želimo in kaj je slišal, kljub normalnem sluhu in normalnim intelektualnim sposobnostim.
- Otrok ne more pravilno izraziti svojih želja in potreb, ne more ustrezno odgovoriti na zahteve okolice, zato se običajno pojavijo še dodatne čustvene težave ter težave na področju socializacije.« (Vizjak Kure 2005, str. 3.)

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so normalno inteligentni otroci, ki pa jim motnje predstavljajo bistveno oviro pri razvoju človeških sposobnosti. Zaradi težav z verbalno komunikacijo se namreč lahko pojavijo težave pri branju in pisanju, kar posledično vpliva na probleme pri pridobivanju znanja (Opara 2005).

T. Vizjak Kure (2005) meni, da največ težav povzročajo ekspresivne in receptivne jezikovne motnje. Pri ekspresivni jezikovni motnji je otrokova sposobnost pomenskega uporabljanja govornega izražanja opazno pod ustreznim nivojem za njegovo mentalno starost, razumevanje jezikovnega izražanja pa je znotraj normalnih mej. Pri receptivni jezikovni motnji pa je otrokovo razumevanje jezikovnega izražanja pod ustrezno ravniyo glede na njegovo mentalno starost, prizadeto je pomensko jezikovno izražanje, pojavljajo se abnormalnosti pri tvorbi glasov in besed (prav tam).

3.2 OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI KOT DEL POPULACIJE OPP

Termin *otroci s posebnimi potrebami* je nadomestil neustrezen, preozek pa tudi negativno konotiran pojem *otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, pogosto pa je bil v preteklosti v rabi kar izraz *prizadeti*, ki ima prav tako negativno konotacijo. Gre za raznoliko populacijo otrok in kot pove že samo ime, so to otroci, ki imajo posebne potrebe, zato pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo različne oblike pomoči, od najpreprostejših do najkompleksnejših (Dobravc 2003).

Modernistična teorija je v preteklih desetletjih na OPP gledala kot na del populacije, ki je v svojem razvoju in potrebah toliko drugačen, da potrebuje posebej usposobljene strokovnjake in posebne pogoje za vzgojo in izobraževanje. Takrat je bil v veljavi medicinski model, ki je

bil usmerjen v hibe, slabosti in nesposobnosti. Kasneje se je uveljavil nov izraz – otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju – še vedno pa so nanje gledali kot na »prizadete«. Otroci so bili kategorizirani, kar pomeni, da so vsakega od njih umestili v jasno določeno kategorijo prizadetosti. Kategorizacijo teh otrok smo pri nas izvajali med letoma 1960 in 1976 (Opara 2005). Novejši časi so prinesli nove teorije in nova dognanja, kar se je odrazilo tudi na področju dela z OPP. Če je v modernizmu prevladovala etika usmiljenja, je postmodernistična teorija v ospredje postavila etiko skrbi in etiko pravičnosti (prav tam). Staro poimenovanje »prizadeti otroci« ni bilo več ustrezno, zato ga je nadomestil izraz otroci s posebnimi potrebami.

Novi izraz je prinesel tudi drugačen pogled na OPP. Bistveno je, da so usmerjenost v kategorizacijo nadomestile ideje o integraciji. Pojavil se je torej nov koncept izobraževanja OPP. Jönssen (1993) izpostavi deset načel, ki jih je treba upoštevati, če hočemo uresničiti novi koncept izobraževanja OPP.

- »Priznavati oziroma sprejeti populacijo s posebnimi potrebami v celovit sistem vzgoje in izobraževanja kot njen sestavni del;
- usmerjati se v individualnost posameznika, ne pa v kategorijo;
- odpravljati fizične prepreke;
- decentralizirati sistem;
- integrirati – omogočiti otrokom s posebnimi potrebami, da se vzgajajo in izobražujejo v »manj restriktivnem okolju«;
- zagotavljati fleksibilnost – upoštevati celokupne potrebe in možnosti posameznika skozi njegov razvoj;
- sodelovati na vseh ravneh;
- ustrezno usposobiti in pooblastiti učitelje;
- upoštevati aktualne ekonomske, tehnične, socialne, kulturne in politične realnosti.«
(Jönssen 1993 v Opara 2005, str. 9–10.)

V Sloveniji je bistvene spremembe za OPP uvedla Bela knjiga (1995). Med drugim uvaja naziv OPP, vzpodbuja večje vključevanje OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja, nakazuje drugačno klasifikacijo OPP, postavi zahteve po strokovni pomoči in sodelovanju pri integraciji OPP, področje vzgoje in izobraževanja OPP integrira v vsa področja vzgoje in

izobraževanja ter predvideva zagotavljanje materialnih in kadrovskih pogojev za vključevanje OPP v redne pogoje vzgoje in izobraževanja (Opara 2005).

Avtorji in vzgojno-izobraževalna zakonodaja niso enotni glede tega, katere skupine otrok imajo posebne potrebe. ZUOPP (2000) k OPP uvršča:

- otroke z motnjami v duševnem razvoju,
- slepe in slabovidne otroke,
- gluhe in naglušne otroke,
- otroke z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirane otroke,
- dolgotrajno bolne otroke,
- otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroke z motnjami vedenja in osebnosti.

Zakon o osnovni šoli (1996) k OPP poleg naštetih uvršča še nadarjene otroke. Tudi ti otroci so namreč »drugačni« od svojih vrstnikov in imajo posebne potrebe, čeprav se njihove potrebe razlikujejo od tistih, ki jih imajo zgoraj naštete skupine otrok. Kateri so potem kriteriji, na podlagi katerih določamo drugačnost oz. izjemnost? Bregant (1987 v Bratož 2004, str. 11) omenja štiri kriterije za določanje drugačnosti:

- »otrok izstopa iz širokega okvira običajnega,
- obstajati morajo posebni, neobičajni razlogi oz. vzroki,
- ogrožen je nadaljnji psihosocialni razvoj,
- potrebno je posebno, strokovno obravnavanje.«

Po Skalarju (1999) so OPP »osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj težave pri zaznavanju, pri razumevanju, pri odzivanju na dražljaje in pri gibanju, pri sproščanju in komuniciranju s socialnim okoljem« (v Bratož 2004, str. 12). Sem torej ne bi mogli uvrstiti nadarjenih, saj imajo po Skalarjevi definiciji posebne potrebe samo otroci z določenimi okvarami ali primanjkljaji.

Zakon o vrtcih (1996) v 8. členu OPP opredeljuje kot:

- otroke z motnjami v duševnem razvoju,

- slepe in slabovidne,
- gluhe in naglušne,
- z govornimi motnjami,
- gibalno ovirane,
- otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi omenjeni dokumenti otroke z govorno-jezikovnimi motnjami uvrščajo k OPP, saj omenjena populacija otrok zaradi svoje motnje potrebuje različne prilagoditve in pomoč. V Zakonu o vrtcih (1996) in Zakonu o osnovni šoli (1996) sicer še zasledimo starejši izraz *otroci z govornimi motnjami*, ki pa ga je v Zakonu o usmerjanju OPP (2000) nadomestil vsebinsko ustrežnejši *otroci z govorno-jezikovnimi motnjami*.

3.3 DELEŽ VKLJUČENIH OPP IN OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI V ŠOLSLEM LETU 2009/10

V šolskem letu 2009/10 je bilo v vrtce vključenih 857 OPP, od tega 169 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Tri četrtine OPP je vključenih v redne oddelke, v katerih imajo na voljo dodatno strokovno pomoč, ena četrtnina pa obiskuje oddelke s prilagojenim programom (razvojni oddelki). V šolskem letu 2009/10 deluje v okviru vrtcev 46 razvojnih oddelkov. V vsakem od njih je povprečno pet OPP, en strokovni delavec pa v povprečju skrbi za 2,5 OPP. Od 169 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami jih je bilo 161 vključenih v redne, 8 pa v razvojne oddelke (Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2009/10 – končni podatki 2010).

3.4 VZROKI ZA POJAV GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ

Vzrok za pojav govorno-jezikovnih motenj ni en sam. Obstajajo številni vzroki, ki se med seboj lahko prepletajo. Pri odkrivanju sodeluje skupina strokovnjakov: pediater ali družinski zdravnik, logoped, psiholog, foniater, avdiolog, nevrolog idr. (Kosmač in Kobal 2006). V grobem lahko govorimo o vzrokih fizične narave in o vzrokih socialno-čustvene narave. Med fizične vzroke uvrščamo napake na organih, ki omogočajo govor, ali pa je vzrok okvara sluha. Govorno-jezikovne motnje so lahko tudi posledica napačnega učenja, včasih pa jih povzročajo socialno-čustvene motnje in psihonevroze (Dobnik 2005).

Kosmač in A. Kopal (2006) govorita o možnih vzrokih za pojav govorno-jezikovnih motenj, ki so sledeči:

- podedovani dejavniki,
- bolezni in poškodbe centralnega živčnega sistema,
- slabši sluh,
- moten duševni razvoj,
- psihiatrična obolenja in psihične motnje,
- neugodno socialno okolje.

Avtorja sta izvedla tudi raziskavo, v kateri sta med drugim ugotavljala najpogostejše vzroke za motnje v razvoju govora. Rezultati so pokazali, da so najpogostejši vzrok bolezni in poškodbe centralnega živčnega sistema, sledijo pa motnje v duševnem razvoju in podedovane motnje (Kosmač in Kopal 2006). V nadaljevanju bomo natančneje predstavili posamične vzroke.

3.4.1 Podedovani dejavniki

Ta vzrok za pojav govorno-jezikovnih motenj je verjetno najpogostejši. Otrok lahko podeduje posebnosti in nepravilnosti delovanja govornega aparata ali pa gre za podedovane motnje, ki na delovanje govornega aparata delujejo posredno. Ali so vzrok za pojav govorno-jezikovnih motenj pri otroku podedovani dejavniki, ugotavljamo na podlagi poteka govornega razvoja pri ožjih družinskih članih (Kosmač in Kopal 2006).

3.4.2 Bolezni in poškodbe centralnega živčnega sistema

V tem primeru so vzrok za pojav govorno-jezikovnih motenj pred-, ob- ter poporodne bolezni in poškodbe možganov. Vendar pa imajo možgani predvsem v prvih letih življenja, ko se še razvijajo, veliko sposobnost plastičnosti, kar pomeni, da lahko drugi predeli možganov vsaj delno prevzamejo nalogo poškodovanih. To pomeni, da otroci začnejo govoriti šele, ko se oblikujejo nadomestna središča, toda sčasoma se njihov govor lahko ne razlikuje več od govora njihovih vrstnikov (Kosmač in Kopal 2006).

3.4.3 Slabši sluh

Brez normalnega sluha se otrok težko uči govora in razvija svoj jezik. Pogosto so vzrok za naglušnost vnetja srednjega ušesa v času najhitrejšega govornega razvoja, kar lahko pripelje do pojava govorno-jezikovnih motenj pri otroku (Kosmač in Kopal 2006).

3.4.4 Moten duševni razvoj

Govorni razvoj je močno odvisen od stopnje otrokovega duševnega razvoja. Za razvoj, razumevanje in oblikovanje govora morajo biti razvite vse kognitivne funkcije. Večina strokovnjakov meni, da govor otrok z motenim duševnim razvojem sicer sledi vsem razvojnim fazam normalnega razvoja, vendar mnogo počasneje in skladno s stopnjo duševne manjše razvitosti (Kosmač in Kopal 2006).

3.4.5 Psihiatrične bolezni in psihične motnje

Gre za pomemben vzrok govorno-jezikovnih motenj, čeprav pri otrocih redko naletimo na te vrste bolezni. Sem prištevamo hude čustvene motnje, avtizem, shizofrenijo, vedenjske motnje idr. (Kosmač in Kopal 2006).

3.4.6 Neugodno socialno okolje

Z neugodnim socialnim okoljem mislimo na pomanjkanje vzpodbud okolja za govorni razvoj. Otrok brez primernih vzpodbud iz okolice ne more ustrezno razviti govora, saj potrebuje spodbujanje staršev, vrstnikov in ustanov. Vpis otroka z govorno-jezikovno motnjo v vrtec lahko vzpodbudno vpliva na njegov govorni in splošni razvoj (Kosmač in Kopal 2006).

3.5 PODROČJA, KJER SE GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE IZRAŽAJO

Govorno-jezikovne motnje se lahko pojavljajo na različnih jezikovnih ravneh: fonologiji, morfologiji, sintaksi in semantiki. V nadaljevanju bomo podrobneje obravnavali vsako od omenjenih jezikovnih ravnin.

3.5.1 Fonologija

Glasoslovje ali fonetika je jezikoslovni nauk o izrazni slušni podobi jezika, ki preučuje izrazno podobo glasov, glasovnih zvez, besed, besednih zvez, stavkov in povedi. Pri izrazni podobi jezika glasoslovje raziskuje njeno razločevalno oblikovnost (t. i. fonologija) in njeno tvarnost (Toporišič 2000). Osnovna enota fonologije so fonemi, ki gradijo besedo in pomembno razlikujejo eno besedo od druge (Grobler 2002).

Pri otroku se fonološki sistem razvija celo predšolsko obdobje. Osnovne poteze materinega jezika otroci odkrivajo in prepoznavajo preko poslušanja glasov govora. To je predpogoj za učenje govora. Fonološka organizacija se začne po otrokovem usvajanju prve besede. Od razvojnega stanja fonološkega sistema pa je odvisno, kako bo otrok besedo izgovoril (Grobler 2002).

Kadar imajo otroci težave pri tvorbi določenih glasov, govorimo o artikulacijskih in fonoloških problemih. Najpogosteje gre pri otrocih za sistematično izpuščanje glasov ali zamenjevanje z artikulacijsko in fonetsko lažjim glasom, lahko pa gre tudi za motnje, ki nastanejo zaradi težav pri slušnem zaznavanju ali fonološkem procesiranju (nedoslednost izgovora posameznih glasov, nedoslednost izgovora posameznih besed, težave pri izgovoru dolgih ali glasovno zahtevnih besed, zabrisana izreka glasov v besedi ali besed v stavku) (Grobler 2002).

3.5.2 Morfologija

Morfologija ali oblikoslovje slovarskim enotam določa vrstne, oblikovne in funkcijske značilnosti (Toporišič 2000). »Obsega torej nauk o besednih vrstah, o oblikah posameznih besednih vrst in o njihovem naglasu ter o vlogah, ki jo posamezne besedne vrste in njihove oblike imajo v besedni zvezi in v stavku.« (Prav tam, str. 255.) Morfologija se torej ukvarja z besedami – osnovnimi enotami jezika, ki nosijo pomen. Otroci besede usvajajo postopoma in po določenih zakonitostih in jih vključuje v svoj besednjak. Usvajanje besed glede na besedno vrsto poteka po sledečem zaporedju: samostalniki, glagoli, zaimki in pridevniki ter vezniki, prislovi, predlogi, števniki (Grobler 2002).

Na področju morfologije otrokom najpogosteje povzroča težave:

- pregibanje besed (spol, sklon, število, čas, naklon ali način),
- vzpostavljanje pomenske povezave med izpeljankami,

- raba predpon in obrazil,
- pogostejša raba polnopomenskih besednih vrst,
- uporaba veznikov, števnikov, prislovov in predlogov (Grobler 2002).

3.5.3 Semantika

Semantika ali pomenoslovje se ukvarja s preučevanjem pomena v jeziku. Gre za zmožnost razumeti in uporabiti pomen neodvisnih besed (Grobler 2002).

Otroci s težavami na semantičnem področju težko priključijo besedo, zato pri pripovedovanju oklevajo, dolgovezijo pri opisih in uporabljajo mašila, kot je npr. »kako se reče«. Težave se kažejo tudi v omejenem besednjaku, večji prisotnosti konkretnih kot abstraktnih besed, pomanjkanju besednih asociacij, težavah pri iskanju sopomenk in protipomenk ter v odsotnosti ali majhni uporabi metafor (Grobler 2002).

Do semantičnih problemov pride zaradi težav s procesiranjem. Otroci imajo besede v spominu, a imajo težave pri dostopu do njih, še posebej, če gre za manj izdelane reprezentacije o svetu (Grobler 2002).

3.5.4 Sintaksa

»Skladnja ali sintaksa je poseben del slovničnega nauka o jeziku. Uči, kako se delajo (oz. kako so narejene) pravilne povedi in njihovi deli. Povedi in njihove dele skladamo in prepoznavamo na podlagi skladenjskih vzorcev iz besed in stalnih besednih zvez (in iz delov, ki so že sami lahko povedi), pri tem pa zmeraj upoštevamo tudi položaj povedi v danem besedilu oz. v njegovem delu.« (Toporišič 2000, str. 487.)

Pri učenju slovnice se mora otrok naučiti obravnavati besede kot dele slovničnih kategorij ter pravilnih načinov kombiniranja teh kategorij. Že proti koncu drugega leta začne otrok besede kombinirati skupaj, vendar bolj na osnovi pomena kot na osnovi slovničnih pravil. Slovnična pravila otrok usvoji med tretjim in petim letom (Grobler 2002). Pri otrocih, ki imajo težave z usvajanjem teh pravil, se po Groblerjevi (prav tam, str. 130) pojavljajo sledeče sintaktične težave:

- »v govoru otrok prevladujejo kratki stavki, eno- ali večstavčne povedi, znotraj povedi manjkajo praznopomenske besedne vrste;
- pogosto imajo težave s pomožnimi glagoli;

- prisotne so težave z zaporedjem besed v stavku in težave z zaporedjem stavkov v povedi;
- podredne in nadredne povedi so manj pogoste;
- pri pisnem jeziku so težave še bolj izrazite kot pri ustnem;
- izrazitejše težave se pojavijo pri učenju slovnice, saj jim šibke metajezikovne sposobnosti onemogočajo nemoteno razumevanje in učenje o nezavednem v jeziku«.

3.6 NAJPOGOSTEJŠE POJAVNE OBLIKE GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ

Pojavnih oblik govorno-jezikovnih motenj je veliko, zato bomo predstavili le nekatere najpogostejše.

3.6.1 Artikulacijske motnje

Artikulacijske težave oz. motnje so težave v izgovorjavi glasov. Otrok zaradi različnih razlogov ne more pravilno izgovoriti določenega glasu, ga medsebojno meša z drugimi glasovi ali povsem izpušča, sam govor pa je slovnično pravilen in tudi besednjak je dovolj bogat. Pri predšolskih otrocih so artikulacijske motnje najpogostejše govorno-jezikovne motnje (Odstopanje v govorno-jezikovni komunikaciji 2009).

Učenje glasov poteka postopoma, z napredovanji in zastoji, ki otroka postopoma pripeljejo do pravilnega izgovora vsakega glasu. Tako naj bi pri treh letih otrok pravilno izgovarjal glasove A, E, I, O, U, P, B, T, D, K, G, M, N, J, F, V, H, L. Glasovi S, Z, C, so do četrtega leta lahko lažje moteni, R pa naj bi se pravilno izgovarjal pri štirih letih in pol. Glasovi Š, Ž, Č naj bi se pravilno izgovarjali pri petih letih in pol. Pri petih, šestih letih pa mora otrok pravilno izgovarjati vse glasove. V nasprotnem primeru se je dobro obrniti na logopeda, ki bo ugotovil, ali gre pri otroku res za omenjeno motnjo (Odstopanje v govorno-jezikovni komunikaciji 2009).

Če otrok ne more pravilno izgovoriti glasu r, govorimo o rotacizmu, če nima glasu l, govorimo o lambdacizmu, če pa ne zmore izgovoriti glasu k, govorimo o kapacizmu. O interdentalnem sigmatizmu govorimo takrat, kadar sičnike izgovarja tako, da je jezik med zobmi (Žnidarič 1993).

3.6.2 Jecljanje

Jecljanje je pogosta govorno-jezikovna motnja, predvsem v času intenzivnega pridobivanja govora. Verjetno med nami ni nikogar, ki se v svoji okolici ne bi slej ko prej srečal z osebo, ki jeclja. Je tudi najbolj opazna govorna motnja, ki je v tesni povezanosti s celotnim otrokovim funkcioniranjem in njegovim okoljem (Žnidarič 1993). Otroku, ki jeclja, se pri govoru zatika, ponavlja začetne ali končne zloge, govorni ritem ni skladen (Dobnik 2005).

Vzroki za pojav omenjene motnje še vedno niso povsem razjasnjeni. V veliko primerih gre za vpliv dednosti v povezavi z drugimi okoliščinami (Recek 2006). Glede na to, kaj je vzrok, da oseba jeclja, ločimo fiziološko in razvojno jecljanje. Pri fiziološki obliki otrok pri starosti štirih ali petih let ponavlja zloge, besede ali začetni glas, ker njegove misli prehitevajo govor. V tem primeru otrok ne potrebuje logopedске obravnave in tudi ni dobro, da ga na njegovo motnjo opozarjamo ter ga popravljamo. O razvojnem jecljanju pa govorimo, če se pojavi takoj, ko otrok spregovori (Pustavrh 2005).

Obstaja več oblik jecljanja: zelo lahko, lahko, srednje, težko in zelo težko. Težavnostno stopnjo ugotavljajo logopedi z Rileyjevim testom (Pustavrh 2005). Jecljanja se povsem ne da odpraviti, z dobro terapijo pa se stanje lahko omili (Recek 2006). Za jecljanje je tudi značilno, da ga lahko spremljajo strah, tiki, fiziološke reakcije (znojenje, rdečica, hitro bitje srca itd.), izmikavanje očesnega kontakta idr. (Žnidarič 1993).

V Sloveniji naj bi bilo približno 20.000 oseb, ki jecljajo, kar predstavlja 1 % prebivalstva. Jecljanje je pogostejše pri moških (med tistimi, ki jecljajo, sta $\frac{2}{3}$ moških in $\frac{1}{3}$ žensk) (Jecljanje 2008). Med predšolskimi otroki je kar 2–3 % takih, ki jecljajo. Laiki (starši, učitelji, sorodniki) jim lahko najbolj pomagajo tako, da jim predstavljajo dober govorni model. To pomeni, da z njimi berejo, pojejo, se igrajo igrice. Veliko se je treba pogovarjati z njimi in paziti, da jim pri tem ne skačejo v besedo. Predvsem je pomembno, da si za otroka vzamejo čas, poslušajo, kaj govori, in se pri tem osredotočijo na vsebino povedanega, ne pa na njegovo motnjo (Pustavrh 2005).

3.6.3 Afazija

Afazija je govorno-jezikovna motnja, pri kateri kot posledica poškodbe možganov, do katere pride zaradi motnje v prekrvavitvi, eden ali več delov govora preneha delovati (Kaj je afazija? 2009). Gre torej za pojavno obliko govorno-jezikovne motnje, pri kateri oseba ne more izraziti tistega, kar želi. Afazija je motnja v jezikovni dejavnosti, ki pa se pri vsaki osebi

odraža drugače. Nekateri osebe lahko jezik dobro razumejo, a imajo težave pri iskanju pravih besed ali sestavljanju stavkov. Lahko pa osebe mnogo govorijo, a je povedano za sogovornika težko razumljivo ali celo nerazumljivo. Zaradi afazije se torej spremeni način, kako oseba nekaj razume ali izrazi (prav tam).

Na stopnjo in obseg afazije med drugim vplivajo lokacija in resnost možganske poškodbe, predhodne jezikovne sposobnosti in osebnost posameznika. Redko je tudi, da neka oseba trpi le za afazijo, saj so običajno prizadeta tudi druga možganska področja. Take težave so npr. stanje enostranske omrtvičenosti, izguba polovice vida, osebe ne vedo več, kako izvesti določena dejanja, težave s prehranjevanjem, pitjem in požiranjem, drugačno odzivanje na dogodke kot pred afazijo, epilepsija. Afazijo lahko spremljajo tudi težave, povezane z zavestnim obnašanjem, opazovanjem okolice, koncentracijo in pobudami (Kaj je afazija? 2009).

Osebam z afazijo so na voljo posebni pripomočki, ki jih lahko uporabljajo pri komunikaciji z okolico. Npr. kazalne knjige s slikami in besedami, s pomočjo katerih osebe z afazijo lažje pokažejo, kaj mislijo oz. želijo. Omogočajo jim, da se lahko pogovarjajo o dogodkih in o čustvih. S pomočjo knjige oseba, ki trpi za afazijo, in sogovorec skupaj poiščeta pojme, ki so pomembni za pogovor (Kaj je afazija? 2009).

3.6.4 Disfazija

Hitrost govornega razvoja se od otroka do otroka razlikuje, a vseeno poteka v določenih časovnih okvirih, ki ustrezajo splošnim razvojnim zakonitostim. Kadar pa otrokov govor ne ustreza njegovi starosti in odstopa od govora njegovih vrstnikov, govorimo o zaostanku na področju govora oz. disfaziji. Razvojna disfazija je jezikovni primanjkljaj, ki nastane, ko se jezik šele razvija. Motnje nastanejo med samim razvojem, med oblikovanjem in dojetjem jezika, in ne pozneje, ko je jezik že oblikovan (Disfazija 2007). Pri disfaziji sta razumevanje govora in govorno-jezikovni razvoj otroka pod pragom njegove mentalne in kronološke starosti (Disfazija 2008).

Značilnosti otrok z disfazijo:

- razvoj jezika zamuja,
- izreka je motena predvsem v komunikaciji,

- besedišče je skromno, težave imajo z razumevanjem besed in težko prikličejo besede iz spomina,
- jezika in njegovih prvin ne dojemajo samodejno,
- spontanost govorjenja izginja, volja in želja po govorjenju se zmanjšujeta (Disfazija 2007).

Po tretjem letu starosti otroci z disfazijo ne izgovarjajo določenih glasov ali jih nepravilno izgovarjajo in jih zamenjujejo z drugimi glasovi. Za te otroke je značilno tudi, da ne uporabljajo skladenjskih časov, dvojine in množine, imajo težave pri usvajanju abstraktnih pojmov, ne uporabljajo pridevnikov, predlogov, veznikov, ne razlikujejo spola, zato je njihov govor za okolico težko razumljiv (Disfazija 2008).

Starši so hitro zaskrbljeni, če govor njihovega otroka ni tako razvit, kot je govor njegovih sovrstnikov. Vendar pa se moramo zavedati, da je vsak otrok individuum, ki napreduje z lastnim tempom. Zato vsako zaostajanje v govoru še ni disfazija. Kateri so torej znaki, ko obstaja sum, da ima otrok disfazijo? Če je otrok usvojil majhen nabor besed, za katere ve, kaj pomenijo; če slabo razume govor okolice in nerad govori; če pri komunikaciji z okolico pogosto uporablja gestikulacijo (Disfazija 2008).

3.6.5 Brbotanje

Brbotanje je govorno-jezikovna motnja, pri kateri otrok prehitro govori. Za otroka, ki brbota, je značilno, da se motnje ne zaveda, ima kratkotrajno pozornost, motnje v percepciji, artikulaciji in formulaciji govora. Običajno je to nemiren, simpatičen, odprt otrok, ki se težko podreja normam okolja (Žnidarič 1993).

4 INTEGRACIJA/INKLUZIJA OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI V JAVNE VRTCE

4.1 ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (2000)

Področje vzgoje in izobraževanja OPP smo pri nas zakonsko uredili s sprejetjem ZUOPP (2000). Pred tem so bili za OPP v veljavi sledeči dokumenti: Pravilnik o programu vzgojnega dela v zavodih za usposabljanje, Pravilnik o programu za usposabljanje v zavodih za delovno usposabljanje in Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Novosprejeti zakon velja za tiste otroke, ki potrebujejo več prilagoditev in pomoči, kot jim jih lahko nudijo vrtci in šole skladno s svojimi splošnimi standardi in normativi. Natančno predpisuje postopke ugotavljanja vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj in določa, kateri otroci se usmerjajo (Opara 2005).

ZUOPP (2000) torej ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami ter določa oblike in načine izvajanja vzgoje in izobraževanja. Izraz *usmerjanje* je zamenjal prej rabljena izraza *kategorizacija* in *razvrščanje* (Opara 2005). S postopki kategorizacije in razvrščanja so bili OPP napoteni v specializirano institucijo oz. zavod. Z usmerjanjem pa želimo ugotoviti otrokove primanjkljaje ter kakšne prilagoditve in pomoč potrebuje pri vzgoji in izobraževanju. Gre za umik od usmerjenosti v motnjo in preusmeritev v potrebe in zmožnosti otroka, pri čemer je bistven poudarek na razvoju otroka. Treba je torej spremljati otrokov razvoj in preverjati ustreznost usmeritve (prav tam). Po 20. členu ZUOPP (2000) se postopek usmerjanja uvede na zahtevo staršev, lahko pa tudi na zahtevo vrtcev, šole, zdravstvenih, socialnih in drugih zavodov po predhodni seznanitvi staršev. V ZUOPP (2000) so navedene samo temeljne določbe usmerjanja, konkretne določbe izvedbe pa urejata Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003).

Zakon najprej definira, kdo so OPP. O tem smo že pisali v poglavju *Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami kot del populacije OPP*. 3. člen govori o uporabi predpisov o vzgoji in izobraževanju OPP, v 4. členu pa so predstavljeni temeljni cilji in načela vzgoje in izobraževanja OPP, ki so sledeči:

– enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,

- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitev ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- pravočasna usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- individualiziran pristop,
- kontinuiranost programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnost (ZUOPP 2000).

Za predšolske otroke zakon predvideva dva vrsti programov, kamor so OPP lahko usmerjeni:

1. programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in
2. prilagojeni programi za predšolske otroke (ZUOPP 2000). Po 7. členu ZUOPP (2000) se OPP, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za predšolske otroke, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija in način izvajanja programa za predšolske otroke ter zagotovi dodatna strokovna pomoč. O dodatni strokovni pomoči je več zapisano v 8. členu, in sicer se dodatna strokovna pomoč izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi občasno v posebni skupini izven oddelka. Če dodatne strokovne pomoči ni mogoče zagotoviti s tem in je strokovno utemeljeno, se dodatna strokovna pomoč lahko nudi otroku tudi na domu. Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči lahko sodelujejo tudi starši, skrbniki ali rejniki (prav tam). Dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi, v skladu s standardi in normativi, ki jih določi minister, pristojen za šolstvo za posamezna področja vzgoje in izobraževanja (prav tam).

Zakon natančno določa, kdo so lahko izvajalci programa. Predšolsko vzgojo po programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo vrtci, predšolsko vzgojo po prilagojenih programih za predšolske otroke pa izvajajo vrtci v razvojnih oddelkih, vrtci oziroma enote vrtcev, ki so ustanovljeni oziroma organizirani za izvajanje teh programov in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

(ZUOPP 2000). Zakon tudi predvideva, da se za usmerjenega otroka pripravi individualiziran program, o katerem bomo podrobneje pisali v naslednjem poglavju.

4.2 INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM ZA OPP – ZAKAJ GA POTREBUJEMO?

Hkrati s težnjo po individualizaciji vzgoje in izobraževanja se je pojavila zahteva po vse večjem vključevanju OPP v redne pogoje vzgoje in izobraževanja. Nastala je potreba po prilagajanju programov vzgoje in izobraževanja tej populaciji. »Individualizirani programi vzgoje in izobraževanja so postali inštrument za prilagajanje drugačnim otrokom in obvezna sestavina vzgoje in izobraževanja teh otrok.« (Opara 2005, str. 74.) Pri nas smo to področje uredili z ZUOPP (2000), ki zahteva, da se za vse usmerjene OPP, tako za tiste, ki so vključeni v programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, kot tudi za tiste, ki so vključeni v druge prilagojene programe izobraževanja oz. posebne oz. vzgojne programe, pripravi individualiziran program.

Zakaj se program imenuje *individualizirani* program? »Individualizacija v vzgoji in izobraževanju je prilagajanje vseh sestavin vzgoje in izobraževanja razvojnim potrebam posameznega otroka (diagnostika, načrtovanje, organizacija, vodenje, odnosi, sredstva in vrednotenje). Potrebna je učencem z različnimi razvojnimi potrebami in sposobnostmi, težavami, tako manj sposobnim kot tudi sposobnejšim in bolj nadarjenim. [...] Individualizacija je diferenciacija do te mere, da so zadovoljene individualne potrebe vsakega otroka glede na njegove lastnosti, sposobnosti, interese, stile učenja, tempo dela in izkušnje.« (Galeša 1995 v Dobravc 2003, str. 35.) Iz te opredelitve lahko razberemo pomen izraza individualiziran – prilagojen posamezniku in njegovim potrebam. Načelo individualizacije je tudi eno od načel v Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003), ki predstavljajo prilogo Kurikula za vrtce (1999). Načelo individualizacije mora biti upoštevano na ravni načrtovanja programa za posameznega otroka, na ravni izvajanja, na ravni sodelovanja s starši oz. družino in na ravni sodelovanja s strokovnjaki in ustanovami (prav tam).

Po R. L. Taylor (1995) je individualiziran program bistven dokument, ki kaže, kaj je primerno za drugačnega otroka. Šola in starši z njim odobrijo in označijo vzgojno-izobraževalni program (v Opara 2005). V nemško govorečem okolju se individualizirani program imenuje *individualni razvojni program* (Individueller Entwicklungsplan); v angleško govorečem

območju sta se uveljavila kar dva izraza, razlike med njima pa niso jasne: *Individualized Education Program* in *Individual Education Program* (Opara 2005).

S pripravo individualiziranega programa želimo OPP zagotoviti ustrežnejšo vzgojo in izobraževanje. Po S. Dobravc (2003) so cilji programa sledeči:

- optimalni razvoj otroka,
- boljša komunikacija med vsemi, ki sodelujejo v vseh fazah individualiziranega programa,
- večja odgovornost vseh vključenih,
- več neposrednega in manj posrednega načrtovanja,
- večja vključenost staršev,
- redukcija anksioznosti.

V skladu z 28. členom ZUOPP (2000) imenuje ravnatelj vrtca za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrtca in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. S. Pulec Lah (2002, str. 197) meni, da naj bi strokovno skupino, ki sodeluje pri načrtovanju izvajanja individualiziranega programa, sestavljali strokovnjaki, ki:

- »poznajo predpisan učni oz. vzgojni načrt (učitelji, vzgojitelji),
- poznajo razvojne značilnosti otrok in posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (specialni pedagog oz. defektolog, psiholog, logoped in drugi šolski svetovalni delavci ali specialisti),
- strokovnjaki, ki lahko odločajo o organizacijskih in prostorskih prilagoditvah, zagotavljanju ustreznih materialnih in kadrovske pogojev ter podobno (ravnatelj, pomočnik ravnatelja, pedagoški vodja)«.

Skupina mora delati po načelih timskega dela – vsi člani tima morajo biti enakovredni partnerji ter seznanjeni z vsemi prilagoditvami, pripomočki in cilji, ki jih mora otrok doseči, da lahko uspešno napreduje (Nojič 2006). Pri pripravi tega programa, ki ga strokovna skupina tekom leta lahko prilagaja glede na potrebe in napredek otroka, sodelujejo tudi starši. Zakaj je tako pomembno, da so v pripravo programa vključeni tudi starši? Starši s svojimi informacijami pripomorejo, da bo program res individualiziran in bo upošteval vse otrokove posebnosti (Opara 2005).

Po 29. členu ZUOPP (2000) naj bi individualizirani program vseboval oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih oziroma pri predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Nikjer pa ni zapisano, kakšne oblike naj bil individualizirani program. Za to se odločijo tisti, ki program sestavljajo. 30. člen ZUOPP (2000) določa, da mora strokovna skupina ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa in sestaviti program za naslednje šolsko leto.

S. Dobravc (2003) omenja štiri dejavnosti, ki jih zajema individualizirani program:

1. Globalna ocena stanja

V tej fazi, v katero morajo biti vključeni starši otroka in otrok sam, gre za spoznavanje otroka in njegovega okolja ter vseh dejavnikov, ki pozitivno ali negativno vplivajo na otrokov razvoj. Pri opazovanju otroka se je treba osredotočiti predvsem na to, kaj otrok zmore, ne pa na motnje in prizadetosti.

2. Načrtovanje ciljev

Najbolj pomembno je, da postavimo realne cilje in da otroka seznanimo z njimi. Nato določimo poti za doseganje teh ciljev. Preden se dokončno odločimo, se moramo posvetovati z otrokom.

3. Izvajanje

Izvajanje programa poteka glede na otrokove razvojne potrebe. Pomembno je, da v izvajanje vključimo tudi starše. Pri otroku se pogosto lahko pojavlja določena regresija, vendar to še ni razlog za spreminjanje programa. Pozorni moramo biti še na druge kazalce ustreznosti programa, in sicer: napredek v komunikaciji, socialno-emocionalnem razvoju, na spoznavnem področju in v znanju.

4. Vrednotenje, ocenjevanje

Ta dejavnost zajema vrednotenje programov, pripomočkov, razmer in ustreznosti zakonodaje ter ocenjevanje napredka otroka in dela vseh strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom.

Zelo obširen model individualiziranega programa je naredil nemški strokovnjak Eggert, ki izhaja iz teoretično in praktično dodelanega sistema opazovanja, vzpodbujanja in procesnega diagnosticiranja (Opara 2005). Njegov model vključuje sledeče postavke:

1. ocena lastne osebnosti otroka z vidika vpogleda v situacijo in potrebe z zornega kota otroka samega;
2. tabelarni pregled posebnih dogodkov v toku življenja in šolanja otroka;
3. zunajšolska življenjska situacija otroka;
4. pogled na situacijo in posebne potrebe z različnih zornih kotov;
5. opis trenutnega stanja razvoja na področju motorike, senzorike, zaznavanja in doživljanja lastnega telesa;
6. orientacija v okviru življenjskega okolja;
7. socialno vedenje;
8. vedenje pri učenju in delu;
9. vedenje pri govoru in komunikaciji;
10. razvojna raven na posameznih področjih učenja;
11. povzetek opazovanj in premisleka o izdelavi vzpodbud;
12. razvojni protokol (Eggert 1997 v Opara 2005).

Individualizirani program je torej bistveni element integracije OPP. Sestava takega programa zahteva dobro poznavanje otroka, zato je dobro, da pri tem sodeluje čim več strokovnjakov in pa seveda osebe, ki so otroku blizu (starši, vzgojiteljica).

4.3 ARGUMENTI ZA IN PROTI INTEGRACIJI/INKLUZIJI OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJIAMI V JAVNE VRTCE

V zadnjem času sta pojma integracija in inkluzija postala skoraj obvezna spremljevalca pojma OPP. V izobraževanju OPP je integracija/inkluzija cilj, h kateremu težimo. Zahteva po usmerjenosti k integraciji/inkluziji je tudi del izjave v Salamanci, ki so jo podpisali predstavniki 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij. Inkluzija naj bi predstavljala najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjala prijetno skupnost in večini otrok omogočila uspešno izobraževanje, hkrati pa z uresničevanjem ideje inkluzije v praksi vzpodbujamo in razvijamo bogatejša vzgojno-izobraževalna okolja za OPP (Schmidt 2001b). Ker največkrat izpostavljam le pozitivno plat integracije/inkluzije, pozabljamo, da imata obe tudi svoje temne strani, predvsem, če v praksi niso zagotovljeni vsi pogoji za njuno izvajanje.

Neuspešno izvedena integracija/inkluzija lahko negativno vpliva na otrokov osebnostni razvoj. Katere so torej prednosti in pomanjkljivosti, ki govorijo za ali proti integraciji/inkluziji OPP v redne predšolske programe?

M. Bratož (2004) meni, da so pozitivne strani integracije sledeče:

- manj je odtujenosti in etiketiranja med otroki,
- okolje na OPP deluje bolj vzpodbudno in stimulatивно,
- možnosti za pridobivanje socialnih izkušenj so večje,
- starši lažje sprejmejo integracijo otroka v redni vrtec kot vključitev v zavod,
- redni vrtci se nahajajo v kraju, kjer biva otrok,
- širše socialno okolje pripravimo na sprejem OPP.

Avtorica se hkrati zaveda, da ima integracija tudi svoje temne plati, zato zgornjim argumentom, ki integracijo prikazujejo v pozitivni luči, nasproti postavi še nekatere argumente proti:

- v rednih vrtcih je slabša prilagojenost fizičnega okolja,
- v vrtcih s prilagojenim programom imajo dobro kadrovsko zasedbo, kar omogoča kompleksno obravnavo OPP,
- specialni pedagogi bolje poznajo potrebe OPP,
- v vrtcih s prilagojenim programom je organizacija dela enostavnejša,
- specialni pedagogi so boljše usposobljeni za delo z OPP (Bratož 2004).

Avtorji prispevka v Wikipedii so prepričani, da integracija/inkluzija prinaša predvsem prednosti. Je ključna za razvoj socialnih spretnosti in socialno vključevanje OPP v družbo. Pri otrocih, ki so bili določen čas integrirani v redne oblike vzgoje in izobraževanja, naj bi bil viden porast socialnih spretnosti. To naj bi bilo pomembnejše od uspeha, ki ga bodo OPP dosegli v procesu vzgoje in izobraževanja. Vključitev OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja daje tem osebam človeško dostojanstvo; ne vključitev je torej moralno nesprejemljiva. Drugi ključni argument za integracijo pa je, da imajo vsi otroci koristi od tega. Poleg OPP naj bi bilo v šoli/vrtcu kar nekaj učencev, ki na nek način čutijo, da ne sodijo tja, z vključitvijo OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja pa šola/vrtec izreče dobrodošlico vsem otrokom. Integracija OPP pri drugih otrocih izboljša zmožnost empatije in sočutja, postanejo bolj občutljivi na izzive, izboljšajo se njihove spretnosti vodenja, kar koristi celotni družbi ([http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_(education))).

Tudi S. Bernstein (2010), strokovnjakinja s področja predšolske vzgoje, meni, da integracija OPP v javne vrtce tem otrokom prinaša predvsem prednosti. Njeni argumenti izhajajo iz raziskav, ki so pokazale, da je pri OPP, ki so bili vključeni v redne vrtčevske programe, prišlo do napredka pri socialnih interakcijah in jezikovnem razvoju. Poleg tega znanstvene in strokovne ugotovitve kažejo, da se OPP v vrtcu naučijo številnih pomembnih spretnosti. Naučijo se prilagoditi situaciji skupini, slediti rutini in ustrezno sodelovati. Ta znanja uporabljajo tudi v vsakdanjem življenju in kasneje v šoli. Integracija OPP daje tudi možnost, da si pridobijo prijatelje in se družijo z drugimi otroki v vrtcu. To je zelo pomembno, saj preko interakcije z drugimi otroki spoznavajo vrednost komunikacije in pogovora. Posledica tega je tudi boljše razumevanje ustnih navodil, izboljša pa se tudi spontani govor. Naslednja prednost integracije je, da se OPP v vrtcu naučijo samostojno igrati, uporabljati različne materiale, naučijo pa se tudi, kako poskrbeti za svoje lastne potrebe (npr. oblačenje, slačenje). Najpomembnejše pa je, da se v vrtcu lahko zabavajo in so pomemben del skupine in družbe. Z vidika drugih v vrtcu (strokovnega osebja, otrok) pa je integracija OPP v vrtec pomembna zato, ker jim omogoča razviti pozitiven odnos do OPP. Strokovnim delavcem v vrtcu skrb za OPP pomaga izboljšati njihovo opazovanje, reševanje problemov in načrtovanje.

Podobno gleda na integracijo OPP M. Javornik (2003). Vrednost integracije OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja je v skrbi za razvoj vrednot skupnega strpnega bivanja v različnosti. Meni, da »zgodnje neposredne izkušnje, da je v vsakdanjem življenju potrebno neposredno sprejemanje, ne glede na to, kdo smo in kakšni smo, sposobnost in pripravljenost vživeti se v drugega, medsebojna strpnost in sodelovanje, tudi, ali še prav posebej tedaj, ko je to težko, lahko obogatijo otroke bolj kot vsakršno govorjenje o tem, kako pomembne so te vrednote« (prav tam, str. 136). Po M. Javornik je torej največja prednost integracije to, da se otroci naučijo sprejemati drugačne in drugače misleče.

Skalar (2003) pa meni, da je inkluzija⁷ v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembna, ker:

- je pomemben dejavnik v boju proti revščini,
- je učinkovita metoda preprečitve socialnopatoloških pojavov, delinkventnosti in narkomanije pri otrocih,
- pomaga zaznamovanim in izključenim otrokom premostiti njihovo drugačnost in njihov marginalizirani socialni položaj

⁷ V prvem poglavju smo omenili, da Skalar inkluzijo razume kot vključevanje vseh marginaliziranih skupin v vzgojno-izobraževalni proces, ne samo OPP.

- spodbuja sodelovanje, demokratične, kulturne in prijateljske medosebne odnose, s tem pa tudi enake možnosti za vse otroke v skupini.

Iz zapisanega vidimo, da se kljub določenim slabostim, ki jih v vzgojno-izobraževalni proces vnaša integracija/inkluzija, v literaturi pojavljajo predvsem argumenti, ki govorijo v njun prid. Najpogostejši argument je, da je integracija/inkluzija bistvena za razvoj socialnih spretnosti pri OPP, te pa igrajo ključno vlogo pri razvoju njegove celotne osebnosti.

4.4 SOCIALNO UČENJE V KURIKULU ZA VRTCE

Ljudje smo družbena bitja, ki za svoje bivanje potrebujemo sočloveka in stik z ljudmi. Socialne veščine človeku olajšujejo življenje. Vpetosti človeka in s tem seveda tudi otroka v socialno okolje ter pomembnosti tega za otrokov razvoj in napredek so se zavedali tudi pripravljavci Kurikula za vrtce (1999). Že v *Uvodu* je poudarjeno, da so v Kurikulu (1999) prepoznavna spoznanja, »da se [otrok]⁸ razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost« (prav tam, str. 3). Izpostavljen je torej pomen socialnega učenja za otroka.

Kurikulum (1999) obravnava socialno učenje v poglavju *Odnosi med otroki, otroki in odraslimi v vrtcu, socialno učenje*. Otrok je v vrtcu v interakciji z odraslo osebo (vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja idr.), po kateri se zgleduje in se od nje uči. Zato mora biti odrasla oseba predvsem nedirektivna usmerjevalka, ki je otroku zgled za prijetno in prijazno komunikacijo, nanj deluje spodbudno in pomirjajoče, spoštovanje v komunikaciji in vedenju odraslih oseb otrokom predstavlja zgled (prav tam).

Med pomembne elemente interakcije med otroki in med otroki in odraslimi Kurikulum za vrtce (1999, str. 12) uvršča:

- pogostnost pozitivnih interakcij z otroki (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči);
- odzivanje na otrokova vprašanja in prošnje;
- spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeleženiosti;
- spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, počutja;
- pozorno in spoštljivo poslušanje;

⁸ Dodala Nataša Lavrič.

- uporaba pozitivnih navodil, usmeritev (spodbujanje zaželenega vedenja, preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, konsistentna in zelo jasna navodila in ne kritike, kazni in ponižanja kar splošno);
- spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti.

Da otrok lahko stopa v interakcijo z drugimi osebami, bodisi odraslimi bodisi vrstniki, pa mora imeti ustrezno razvito jezikovno zmožnost – zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Kurikulum (1999) poudarja, da jezikovna zmožnost ne pomeni le otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem. Otroci se v predšolskem obdobju učijo sporočati svoje izkušnje, čustva, učijo se razumeti načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo izkušnje, zelo pomembno pa je tudi, učijo se spoštljive in vljudne komunikacije, sporočajo svoje ideje, poglede, zamisli, počutja, sodelujejo v različnih govornih položajih in se srečujejo z osebami, ki uporabljajo različne načine govora (prav tam). Kurikulum vzgojiteljicam predstavlja vodilo za uresničevanje omenjenih ciljev.

4.5 VLOGA VZGOJITELJICE PRI SOCIALNI INTEGRACIJI/INKLUZIJI OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Socialno učenje in razvoj govora sta medsebojno odvisna procesa. Več avtorjev (npr. Dodici, Draper in Peterson 2003, Vigotski in Luria 1994) je prišlo do ugotovitve, da imajo socialne interakcije med otrokom in odraslo osebo pomembno vlogo pri razvoju govora kot sredstva mišljenja in vedenja, in sicer na ravni aktualnega in kasnejšega spoznavnega in govornega razvoja (Bajc in Marjanovič Umek 2005). Prav tako pa tudi stopnja razvitosti otrokovega govora vpliva na razvoj njegovih socializacijskih spretnosti. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo pri socialnem učenju zaradi svoje motnje lahko nemalo težav. Vzgojiteljice morajo biti pozorne na to, da se bodo vključili v socialno okolje, navezali stike z vrstniki, aktivno sodelovali pri dejavnostih – poskrbeti morajo, da ne bodo zapostavljeni, odrinjeni, marginalizirani ali kakor koli drugače diskriminirani. »Njihova naloga je, da s svojim odzivanjem na posameznega otroka in situacije ustvarjajo emocionalno in socialno varno ozračje v oddelku, v katerem bodo lahko vsi otroci na svoj način izrazili sebe, svoje sposobnosti, zmožnosti in posebnosti.« (Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami 2003.)

Pomembno je otroka vključiti v socialno skupino in mu s tem omogočiti, da bo skozi interakcije, posnemanje, prepoznavanje in drugo dinamiko v skupini hitreje razvijal svoje sposobnosti ter se učil nadomeščati svoje primanjkljaje (Opara 2005). »Za veliko večino teh otrok⁹ je normalna skupina otrok najboljše okolje, tudi kadar ugotovimo, da otrokov razvoj izkazuje odstopanja in posebnosti.« (Prav tam, str. 28.) Vzgojiteljice morajo torej otrokom z motnjami v govornem razvoju (kot tudi drugim otrokom) omogočiti socialno učenje. Otrokova motnja jim mora pri tem predstavljati izhodišče, vendar nanjo ne smejo gledati kot na oviro, pač pa naj jim bo izziv. Pomemben podporni dejavnik za otrokov čustveni in socialni razvoj, še posebej pri mlajših otrocih, naj bi bila stalnost vzgojiteljice v oddelku. Prav tako so z vidika socialnega razvoja otroka pomembni občutljivost vzgojiteljice, njena odzivnost na otrokove potrebe in dražljaje, zmožnost vzpostavljanja govornih in socialnih interakcij ter pogostost pozitivnega odzivanja. K socialnim interakcijam vzgojiteljice uvrščamo vzgojiteljicine pozitivne spodbude, kot so nasmeh, dotik, pozitivno vedenje, ko npr. vzgojiteljica otroka opozarja na pravilno vedenje (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Kavčič 2003). Vzgojiteljica mora pri različnih dejavnostih spodbuditi demokratično vzdušje, s čimer vzpodbuja pozitivne procese v skupini. Velik poudarek mora dati multikulturni vzgoji, kar spodbudi zavedanje otrok o tem, da smo si ljudje med seboj različni, vendar pa je to drugačnost treba spoštovati in upoštevati (Kranjc 2001). To bo prispevalo tudi k socialni integraciji otroka z govorno-jezikovno motnjo, saj bodo drugi otroci v oddelku boljše razumeli, da otrok z motnjo v resnici ni nič drugačen od njih in ga bodo zato lažje sprejeli medse. »Raziskave so pokazale, da so že malčki sposobni razumeti, da imajo drugi ljudje različne poglede, mnenja, namene, občutja kot oni. V bistvu gre za neke vrste preseganje otrokovega usmerjenja samega vase, za razvoj socialne kompetence in za empatijo.« (Prav tam, str. 147.) Spoštovanje drugačnosti mora biti najprej prisotno pri vzgojiteljici, šele potem lahko pričakuje uspeh.

Pri vodenih dejavnostih naj bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v ospredju. Vzgojiteljica mu bo tako lažje pomagala, otrok pa bo bolj pozorno sledil in se v večji meri odzival. Otroku je treba dejavnosti ponuditi tako, da lahko uporablja vse možne poti sprejemanja. »Le jasno sprejeta in pravilno razumljena informacija otroku omogoča vključevanje v oddelek in njegovo ustrezno odzivanje v njem. V nasprotnem primeru postane otrok negotov, odrinjen in zaradi neustreznih reakcij ne sprejet v oddelku. Taka osamitev lahko otroka vodi tudi do

⁹ OPP.

prekinitve komunikacije.« (Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami 2003.) Vzgojiteljica mora s svojim odnosom do otroka z govorno-jezikovno motnjo otrokovim vrstnikom predstavljati zgled, kako se sporazumevati in graditi socialne odnose. Prav tako mu mora pomagati premostiti začetne težave in ga vzpodbujati k aktivnemu vključevanju v vse dejavnosti.

III. EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

1.1 OPREDELITEV PROBLEMA

V nalogi bomo obravnavali problematiko dela vzgojiteljice z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so kot OPP usmerjeni v dnevni program javnega vrtca. V skladu s 27. členom ZUOPP (2000) mora strokovna skupina, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrtca in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja, za otroka z govorno-jezikovnimi motnjami, ki je kot OPP usmerjen v javni vrtec, pripraviti individualiziran vzgojni program. Predvidevamo, da ta program vključuje predvsem dejavnosti za preseganje govorno-jezikovnih motenj, ki pa jih vzgojiteljice ne vidijo kot dejavnosti, ki bi lahko spodbujale socialno učenje vseh otrok v oddelku. To pomeni, da otroci z govorno-jezikovno motnjo v času izvajanja dejavnosti, ki stremijo k preseganju te motnje, niso vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki, temveč strokovno osebje z njimi izvaja te dejavnosti zunaj oddelka. To pa ne prispeva k ustvarjanju inkluzivne klime v oddelku in ne spodbuja procesa socialne integracije otrok z motnjo v govorno-jezikovnem razvoju v oddelku.

Predpostavljamo, da bi vključenost vseh otrok v oddelku v dejavnosti, ki so oblikovane kot dodatna strokovna pomoč otroku z govorno-jezikovnimi motnjami, pomembno vplivala tudi na njegovo socialno integracijo v oddelku in na ustvarjanje inkluzivne klime v oddelku. Predpostavljamo tudi, da so vzgojiteljice premalo osveščene o tem, kolikšen vpliv ima socialna integracija otroka v vrtcu na njegov razvoj, zato si posledično premalo prizadevajo, da bi otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami nudile enake možnosti za uspešno socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku. Zato nas bo v nalogi zanimalo, kakšno je mnenje vzgojiteljic o tem, da bi vključenost vseh otrok v oddelku v iste dejavnosti ob nudenju dodatne strokovne pomoči otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami tem otrokom dala enake možnosti za uspešno socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku, in ali si vzgojiteljice prizadevajo, da otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so usmerjeni v javni vrtec, nudijo enake možnosti za socialno integracijo kot drugim otrokom v oddelku (da niso odrinjeni, zapostavljeni, marginalizirani).

1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Ali vzgojiteljice menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelek kot otroci brez te motnje?
2. Kako vzgojiteljice poskrbijo za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku?
3. Katere dejavnike v vrtcu vzgojiteljice doživljajo kot tiste dejavnike, ki najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek?
4. Katere dejavnike v vrtcu vzgojiteljice doživljajo kot tiste dejavnike, ki najbolj pozitivno prispevajo k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek?
5. Kako po mnenju vzgojiteljic socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek vpliva na njegov govorni razvoj?
6. Koliko so vzgojiteljice pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?
7. Ali so vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?
8. Kako pogosto so vzgojiteljice pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?
9. Ali so vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo socialnih veščin, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?
10. Kako pogosto vzgojiteljice otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavajo in jih s tem pozitivno diskriminirajo?
11. Ali vzgojiteljice menijo, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo socialno učenje vseh otrok v oddelku?
12. Ali vzgojiteljice menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti, ki jih predvideva ta program, skupaj z drugimi otroki v oddelku?

13. Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku?
14. Ali vzgojiteljice organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno sodelovanje vseh otrok v oddelku, ne le sodelovanje otroka z govorno-jezikovno motnjo z drugimi otroki s tako motnjo?
15. Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?
16. Kako vzgojiteljice organizirajo delo v dvojicah in skupinah?
17. Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo delo v dvojicah in skupinah tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?
18. Kdo je po mnenju vzgojiteljic najbolj odgovoren za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral?

1.3 HIPOTEZE

H1: Vzgojiteljice menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje.

H2: Vzgojiteljice predvsem z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije, poskrbijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku.

H3: Kot dejavnika, ki najbolj otežujeta socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, vzgojiteljice doživljajo neustrezne organizacijske pogoje ter negativen odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.

H4: Kot dejavnika, ki najbolj pozitivno prispevata k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, vzgojiteljice doživljajo pozitiven odnos vzgojiteljice in staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.

H5: Vzgojiteljice menijo, da ima socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek pozitiven vpliv na njegov govorni razvoj.

H6: Vzgojiteljice so zelo pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

H7: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, so v večji meri pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

H8: Vzgojiteljice so občasno pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

H9: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, so v večji meri pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo socialnih veščin, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

H10: Vzgojiteljice otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje pogosto prednostno obravnavajo in jih s tem pozitivno diskriminirajo.

H11: Vzgojiteljice menijo, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, ne morejo spodbujati socialnega učenja vseh otrok v oddelku.

H12: Vzgojiteljice menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku.

H13: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da

individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku.

H14: Vzgojiteljice organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki s tako motnjo.

H15: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

H16: Vzgojiteljice delo v dvojicah in skupinah organizirajo tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

H17: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo delo v dvojicah in skupinah tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

H18: Po mnenju vzgojiteljic so vzgojiteljica in drugi strokovni delavci v vrtcu najbolj odgovorni za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral.

2 METODOLOGIJA

2.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

V raziskavi bomo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo in kavzalno neeksperimentalno metodo. Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na nivoju vprašanja, kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj – ugotavljamo torej stanje pedagoškega polja, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali. Pri neeksperimentalnih empiričnih raziskavah, pri katerih dosežemo poleg deskriptivnega tudi kavzalni nivo spoznavanja, gre za rabo deskriptivne ter neeksperimentalne kavzalne metode (Sagadin 1993).

2.2 SPREMENLJIVKE

- Mnenje vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelek v primerjavi z otroki brez te motnje;
- načini zagotavljanja enakih možnosti za socialno integracijo otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, kot jih imajo drugi otroci v oddelku;
- dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek;
- dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pozitivno prispevajo k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek;
- mnenje vzgojiteljic o vplivu socialne integracije na govorni razvoj otroka z govorno-jezikovno motnjo;
- ocena vzgojiteljic o stopnji pozornosti na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami;
- ocena vzgojiteljic o tem, koliko so pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami;
- ocena vzgojiteljic o pogostosti njihove pozitivne diskriminacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami;
- mnenje vzgojiteljic o tem, ali dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovnimi motnjami, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku;

- mnenje vzgojiteljic o tem, da bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti, ki jih predvideva individualizirani program, skupaj z drugimi otroki v oddelku;
- organiziranje dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno sodelovanje vseh otrok v oddelku;
- organiziranje dela v dvojicah in skupinah;
- mnenje vzgojiteljic o tem, kdo je najbolj odgovoren za uspešno socialno integracijo otroka z govorno-jezikovno motnjo.

2.3 VZOREC IN OSNOVNA MNOŽICA

Vzorec je priložnostni. Vanj smo zajeli vzgojiteljice iz cele Slovenije, ki imajo oz. so imele v preteklosti v svoji skupini otroka/e z govorno-jezikovnimi motnjami. Hipotetično osnovno množico predstavljajo vzgojiteljice, podobne opisanemu vzorcu.

Anketne vprašalnike smo razposlali v 100 vrtcev, ki so imeli v preteklem šolskem letu (2009/2010) integrirane otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Seznam vrtcev nam je na pisno prošnjo posredoval Oddelek za usmerjanje OPP pri Zavodu RS za šolstvo. S tega seznama smo nato naključno izbrali 100 vrtcev. V vsakega izmed vrtcev smo poslali en izvod anketnega vprašalnika za vzgojiteljice.

Vrnjenih je bilo 80 vprašalnikov. Menim, da velika odzivnost kaže na aktualnost problematike, kar so v svojih komentarjih k vprašalniku zapisale tudi nekatere vzgojiteljice.

2.4 ZBIRANJE PODATKOV

Za potrebe raziskave smo s pomočjo strokovne literature sestavili anketni vprašalnik. Vprašalnik je bil anonimen in je vseboval 13 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Poslan je bil po pošti, zraven pa smo priložili še kuverte, v katerih so vzgojiteljice, prav tako po pošti, vrnilo izpolnjene anketne vprašalnike.

2.5 OBDELAVA PODATKOV

Pri obdelavi podatkov smo za prikaz stanja pojavov, ki smo jih raziskovali, rezultate prikazali v tabelah v obliki absolutnih frekvenc, strukturnih odstotkov in aritmetičnih sredin. Za preverjanje hipoteze enake verjetnosti smo uporabili χ^2 -preizkus. Za preverjanje hipoteze neodvisnosti smo uporabili Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus, ker je bilo več kot 20 % teoretičnih

frekvenc manjših od pet in pogoji za uporabo χ^2 -preizkusa niso bili izpolnjeni. Statistična obdelava podatkov je potekala v programu SPSS Statistics 17.0 for Windows.

3 INTERPRETACIJA REZULTATOV

1. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelek kot otroci brez te motnje?

Hipoteza 1: Vzgojiteljice menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelek kot otroci brez te motnje.

Tabela 2: Mnenja vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelek v primerjavi z otroki brez te motnje.

	f	f %
Vsi otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku.	46	57,5
Otroci z lažjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj imajo enake možnosti za socialno integracijo, kot drugi otroci v oddelku, otroci s težjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj pa ne.	28	35,0
Nikoli ne moremo vsem otrokom v oddelku zagotoviti enakih možnosti za socialno integracijo.	5	6,3
Ni odgovora.	1	1,3
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 66,30 (\alpha = 0,000; g = 3)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob treh prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

V vzorcu je 46 vzgojiteljic (57,5 %) na vprašanje, ali menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelek kot otroci brez te motnje, odgovorilo, da imajo vsi otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za

socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku. 28 vzgojiteljic (35,0 %) meni, da imajo enake možnosti samo otroci z lažjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj, 5 vzgojiteljic (6,3 %) pa, da nikoli ne moremo vsem otrokom zagotoviti enakih možnosti za socialno integracijo. Ena vzgojiteljica na vprašanje ni odgovorila.

Sklepamo, da je razlog za to, da več kot polovica vzgojiteljic meni, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku, današnji trend integracije in inkluzije. Kot smo prikazali v teoretičnem delu naloge, se zahteve po integraciji/inkluziji pojavljajo v številnih dokumentih in zakonih s področja predšolske vzgoje. Vzgojiteljice so s pojavom integracije seznanjene že v času študija, kasneje pa morajo svoje znanje o omenjeni problematiki dopolnjevati z dodatnimi izobraževanji. Osveščenost vzgojiteljic o pomenu socialne integracije za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami (in hkrati za vse otroke) pripomore k temu, da tem otrokom zagotavljajo enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku.

2. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kako vzgojiteljice poskrbijo za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku?

Hipoteza 2: Vzgojiteljice predvsem z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije, poskrbijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku.

Tabela 3: Kako poskrbite za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku?

	f	f %
Z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri vključevanju v skupino.	40	32,3
Z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije.	45	36,3
Poskrbim za ustrezne organizacijske pogoje.	19	15,3
Drugo.	20	16,1
Skupaj	124	100,0

$$\chi^2 = 17,48 (\alpha = 0,001; g = 3)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob treh prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,001$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z 0,1% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Vzgojiteljice so lahko na vprašanje, kako poskrbijo za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku, podale več odgovorov. Največ vzgojiteljic, 45 (36,3 %), je odgovorilo, da skušajo otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami omogočiti enake možnosti z zagotavljanjem dodatnega časa pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije. Nekaj manj odstotkov (32,3 %) je dobil odgovor z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri vključevanju v skupino. 19 vzgojiteljic iz vzorca otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo zagotavlja tako, da poskrbijo za ustrezne organizacijske pogoje. Odgovor »drugo« je izbralo 20 vzgojiteljic (16,1 %). Pri tem odgovoru so morale vzgojiteljice same napisati načine, s katerimi poskrbijo za zagotavljanje enakih možnosti. Podale so naslednje odgovore:

- otrokov govor prevajam drugim otrokom (za njim ponovim, kar pove),
- pripravim posebne naloge, kjer otroci učijo otroke,

- medsebojna pomoč,
- k sodelovanju pri dejavnostih povabim logopeda,
- pristopim k otroku (kadar je to potrebno) in mu razložim, kaj mu otrok s težavami želi povedati,
- otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami prisluhnem in jih še dodatno spodbujam, da se vključijo v aktivnost,
- pri dejavnostih jim namenim več pozornosti in spodbude,
- otroka z motnjami in skupino spodbujam k strpnemu dialogu,
- z individualnim pogovorom (pristop k otroku med igro, ga osebno nagovorim),
- z lastnim vzorom drugim otrokom pokažem, da otroka z govorno-jezikovno motnjo jemljem enakovredno,
- za pomoč prosim specialnega pedagoga, svetovalno delavko,
- individualno delo z otrokom z govorno-jezikovno motnjo je pogostejše,
- organiziram delo v manjših skupinah,
- bralno značko otrok z motnjo predstavlja le odrasli osebi.

Kot vidimo, se vzgojiteljice poslužujejo zelo različnih načinov, da bi otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami zagotovile enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku. Zavedajo se, da skupine ne smejo biti prevelike, da bo integracija lahko uspešna. Otroke z motnjo še dodatno spodbujajo, drugim otrokom pa predstavljajo vzor, kako pristopiti k otroku z govorno-jezikovno motnjo. Zavedajo pa se tudi, da je včasih njihovo znanje s področja omenjene problematike pomanjkljivo in da je takrat nujno sodelovanje z drugimi strokovnjaki, saj bodo le tako otrokom z motnjo res lahko zagotovile enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci v oddelku.

3. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Katere dejavnike v vrtcu vzgojiteljice doživljajo kot tiste dejavnike, ki najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek?

Hipoteza 3: Kot dejavnika, ki najbolj otežujeta socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, vzgojiteljice doživljajo neustrezne organizacijske pogoje ter negativen odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.

Tabela 4: Dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.

	f	f %
Negativen odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.	9	11,3
Negativen odnos vzgojiteljice do integracije.	16	20,0
Nesprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku.	21	26,3
Neustrezni organizacijski pogoji.	32	40,0
Ni odgovora.	2	2,4
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 32,88 (\alpha = 0,000; g = 4)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob štirih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Na vprašanje, katere dejavnike v vrtcu vzgojiteljice doživljajo kot tiste dejavnike, ki najbolj otežujejo socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, je 32 vzgojiteljic (40,0 %) v vzorcu odgovorilo, da so to neustrezni organizacijski pogoji. Na drugo mesto (26,3 %) so postavile odgovor nesprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku. 16 vzgojiteljic (20,0 %) meni, da socialno integracijo najbolj otežuje negativen odnos vzgojiteljice do integracije, 9 vzgojiteljic (11,3 %) pa meni, da je kriv negativen odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije. 2 vzgojiteljici (2,4 %) na vprašanje nista odgovorili.

Kot dejavnik, ki najbolj otežuje socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, vzgojiteljice na prvo mesto res postavljajo neustrezne organizacijske pogoje, vendar pa negativnega odnosa staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo ne vidijo kot zelo otežujoč dejavnik. V teoretičnem delu smo omenili, da morajo biti za uspešno socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami (tudi za ostale OPP) zagotovljeni številni pogoji: konceptualni, kadrovski, programski, finančni, prostorski, socialni, edukacijski, politični idr. To se je pokazalo tudi v naši raziskavi, saj so vzgojiteljice kot najpomembnejša dejavnika za zagotavljanje enakih možnosti pri socialni integraciji otrok z motnjo v oddelek izpostavile neustrezne organizacijske pogoje in nesprijemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku. Zanimivo je, da je le petina vzgojiteljic kot najbolj otežujoč dejavnik izpostavila negativen odnos vzgojiteljice do integracije. Podatki drugih raziskav namreč kažejo, da je v praksi visok delež vzgojiteljic, ki odklanjajo integracijo OPP, za uspešno integracijo OPP v oddelek pa je zelo pomembno, da imajo pedagoški delavci v vrtcu do teh otrok pozitivno stališče.

4. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Katere dejavnike v vrtcu vzgojiteljice doživljajo kot tiste dejavnike, ki najbolj pozitivno prispevajo k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek?

Hipoteza 4: Kot dejavnika, ki najbolj pozitivno prispevata k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek, vzgojiteljice doživljajo pozitiven odnos vzgojiteljice in staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.

Tabela 5: Dejavniki v vrtcu, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pozitivno prispevajo k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.

	f	f %
Pozitiven odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.	8	10,0
Pozitiven odnos vzgojiteljice do integracije.	43	53,8
Primerni organizacijski pogoji.	7	8,8
Sprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku.	19	23,8
Ni odgovora.	3	3,8
Skupaj	80	100,0

$\chi^2 = 65,75$ ($\alpha = 0,000$; $g = 4$)

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob štirih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Dejavnik, ki po mnenju vzgojiteljic najbolj pozitivno prispeva k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek – zanj se je odločilo 43 vzgojiteljic (53,8 %) – je pozitiven odnos vzgojiteljice do integracije. Na drugo mesto vzgojiteljice (23,8 %) postavljajo sprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku. Skoraj enak delež vzgojiteljic je izbral odgovora pozitiven odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije (10,0 %) in primerni organizacijski pogoji (8,8 %). 3 vzgojiteljice (3,8 %) na vprašanje niso odgovorile.

Kljub temu da le petina vzgojiteljic iz vzorca negativen odnos vzgojiteljice do integracije doživlja kot najbolj otežujoč dejavnik za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek (glej 3. raziskovalno vprašanje), je po mnenju anketiranih vzgojiteljic socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek najbolj uspešna, če je stališče vzgojiteljic do integracije pozitivno. Mogoče anketirane vzgojiteljice negativnega odnosa do integracije ne doživljajo kot otežujoč dejavnik, ker imajo same pozitiven odnos do integracije in zato to zanje ne predstavlja problema, vendar pa se zavedajo, kako pomemben je pozitiven odnos vzgojiteljice za uspešno integracijo. Kot smo zapisali v teoretičnem delu, je pot do tega okrepljeno teoretično in praktično usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev o vzgoji in izobraževanju otrok, ki imajo težave v socialni integraciji. Pozitivnega odnosa staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije pa vzgojiteljice ne doživljajo kot dejavnik, ki lahko najbolj pozitivno prispeva k socialni integraciji omenjene populacije otrok. Zanimivo je tudi, da je malo vzgojiteljic (7) kot dejavnik, ki najbolj pozitivno prispeva k socialni integraciji otrok z motnjo v oddelek, izbralo primerne organizacijske pogoje. V literaturi se organizacijski pogoji večkrat pojavljajo kot vzrok, zakaj integracija v praksi ni uspešna. Vendar pa vzgojiteljice iz vzorca ne menijo tako.

5. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kako po mnenju vzgojiteljic socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek vpliva na njegov govorni razvoj?

Hipoteza 5: Vzgojiteljice menijo, da ima socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek pozitiven vpliv na njegov govorni razvoj.

Tabela 6: Mnenja vzgojiteljic o tem, kako socialna integracija v oddelek vpliva na govorni razvoj otroka z govorno-jezikovno motnjo.

	f	f %
Pozitivno	79	98,8
Negativno	1	1,3
Ne vpliva	0	0
Skupaj	80	100,0

$\chi^2 = 76,05$ ($\alpha = 0,000$; $g = 1$)

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob eni prostostni stopinji statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Kar 79 anketiranih vzgojiteljic (98,8 %) je na vprašanje, kako po njihovem mnenju socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek vpliva na njegov govorni razvoj, odgovorilo, da vpliva pozitivno. Ena vzgojiteljica (1,3 %) meni, da vpliva negativno, za odgovor »ne vpliva« pa se ni odločila nobena od anketiranih vzgojiteljic.

Menimo, da odgovori odražajo današnje stanje na področju vzgoje in izobraževanja, ki je usmerjeno v integracijo in inkluzijo OPP. Po eni strani na mnenje vzgojiteljic o pozitivnem vplivu socialne integracije otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek na njegov razvoj verjetno vplivajo njihove izkušnje iz prakse. Po drugi strani pa menimo, da so odgovori tudi posledica današnjega trenda integracije OPP v javne vrtce, kar smo v nalogi že večkrat izpostavili.

6. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Koliko so vzgojiteljice pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 6: Vzgojiteljice so zelo pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

Tabela 7: Ocena vzgojiteljic o tem, koliko so pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

	f	f %
Srednje pozorna	1	1,3
Dokaj pozorna	24	30,0
Zelo pozorna	55	68,8
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 55,08 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob dveh prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Na vprašanje, koliko so pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, je 55 vzgojiteljic (68,8 %) odgovorilo, da so zelo pozorne. 24 vzgojiteljic (30,0 %) je na to dokaj pozornih, ena vzgojiteljica (1,3 %) pa je srednje pozorna na omenjeni pojav. Za odgovora »nisem pozorna« in »malo pozorna« se ni odločila nobena od anketiranih vzgojiteljic, zato ju nismo uvrstili v tabelo.

Odgovori kažejo, da se vzgojiteljice zelo trudijo, da integrirani otroci z govorno-jezikovnimi motnjami ne bi bili na kakršen koli način stigmatizirani in segregirani. Zavedajo se, da bi stereotipna in segregacijska stališča preprečila, da bi tem otrokom dali enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku.

7. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali so vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 7: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, so v večji meri pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

Tabela 8: Prikaz ocene stopnje pozornosti vzgojiteljic na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami glede na mnenje vzgojiteljic o enakih možnostih za socialno integracijo.

Mnenje vzgojiteljic o enakih možnostih za socialno integracijo	Ocena stopnje pozornosti			Skupaj
	3	4	5	
Vsi otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku.	0	10	36	46
Otroci z lažjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj imajo enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku, otroci s težjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj pa ne.	1	11	16	28
Nikoli ne moremo vsem otrokom v oddelku zagotoviti enakih možnosti za socialno integracijo.	0	3	2	5
Ni odgovora.	0	0	1	1
Skupaj	1	24	55	80

Legenda tabele: 3 – srednje pozorna; 4 – dokaj pozorna; 5 – zelo pozorna.

$$2\hat{I} = 7,74 (\alpha = 0,257; g = 6)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med mnenjem vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelku v primerjavi z otroki brez te motnje in

oceno vzgojiteljic o stopnji pozornosti na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

V vzorcu je 55 vzgojiteljic odgovorilo, da so zelo pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami; med njimi jih 36 meni, da tem otrokom lahko zagotovimo enake možnosti za socialno integracijo v oddelku, kot jih imajo drugi otroci, 16 pa, da enake možnosti lahko zagotovimo samo otrokom z lažjimi motnjami 2 od 55 vzgojiteljic menita, da nikoli ne moremo vsem otrokom zagotoviti enakih možnosti, 1 vzgojiteljica pa na vprašanje ni odgovorila. 28 anketiranih vzgojiteljic je dokaj pozornih na to, da v oddelku ne prihaja do stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami; od tega jih 10 meni, da imajo vsi otroci enake možnosti za socialno integracijo, 11 jih meni, da imajo enake možnosti samo otroci z lažjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj, 3 pa menijo, da nikoli ne moremo vsem zagotoviti enakih možnosti. Odgovor »srednje pozorna« je izbrala le ena vzgojiteljica.

Rezultati so pokazali, da so anketirane vzgojiteljice najbolj pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami vzgojiteljice, ki menijo, da imajo vsi otroci v oddelku enake možnosti za socialno integracijo. Vendar pa razlike v vzorcu statistično niso tako pomembne, da bi jih lahko posplošili na osnovno množico.

8. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kako pogosto so vzgojiteljice pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 8: Vzgojiteljice so občasno pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

Tabela 9: Ocena vzgojiteljic o tem, kako pogosto so pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

	f	f %
Nikoli	24	30,0
Zelo redko	14	17,5
Občasno	11	13,8
Dokaj pogosto	14	17,5
Zelo pogosto	16	20,0
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 20,95 (\alpha = 0,001; g = 5)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob petih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,001$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z 0,1% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Na vprašanje, kako pogosto so pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, je 24 vzgojiteljic (30 %) odgovorilo, da nikoli, 16 vzgojiteljic (20 %) pa je odgovorilo, da so zelo pogosto pozorne na to. Enak delež (17,5 %) sta dobila odgovora »zelo redko« in »dokaj pogosto«. Občasno je na to pozornih 11 vzgojiteljic (13,8 %) iz vzorca, 1 vzgojiteljica pa na vprašanje ni odgovorila.

Dobljeni odgovori se med seboj precej razlikujejo. Največ anketiranih vzgojiteljic (30 %) ni nikoli pozornih na to, da ne prihaja do zapostavljanja otroka z motnjo v govornih situacijah, deleži ostalih odgovorov pa so si med seboj zelo podobni. Iz tega lahko sklepamo, da je to, koliko je posamezna vzgojiteljica pozorna, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavlja otroka z govorno-jezikovnimi motnjami, odvisno od nje same, njenega znanja, načina dela, razumevanja otroka in situacije itd.

9. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali so vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo socialnih veščin, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 9: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, so v večji meri pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo socialnih veščin, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

$$2\hat{I} = 12,43 (\alpha = 0,646; g = 15)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med mnenjem vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelku v primerjavi z otroki brez te motnje in oceno vzgojiteljic o tem, koliko so pozorne na to, da v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

10. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kako pogosto vzgojiteljice otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavajo in jih s tem pozitivno diskriminirajo?

Hipoteza 10: Vzgojiteljice otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje pogosto prednostno obravnavajo in jih s tem pozitivno diskriminirajo.

Tabela 10: Ocena vzgojiteljic o tem, kako pogosto otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavajo.

	f	f %
Nikoli	2	2,5
Zelo redko	2	2,5
Občasno	25	31,3
Dokaj pogosto	41	51,3
Zelo pogosto	10	12,5
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 70,88 (\alpha = 0,000; g = 4)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob štirih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Na vprašanje, kako pogosto otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavajo, je dobra polovica vzgojiteljic – 41 (51,3 %) – odgovorila, da dokaj pogosto. 25 vzgojiteljic (31,3 %) jih občasno prednostno obravnava, 10 vzgojiteljic (12,5 %) pa jih zelo pogosto prednostno obravnava. 2 anketirani vzgojiteljici (2,5 %) sta odgovorili, da otroke z govorno-jezikovno motnjo zelo redko prednostno obravnavata, prav toliko (2,5 %) jih je odgovorilo, da jim nikoli ne obravnavajo prednostno.

Pri tem vprašanju smo želeli predvsem izvedeti, ali pri socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek prihaja do pozitivne diskriminacije, o kateri smo govorili v teoretičnem delu naloge. Raziskava je pokazala, da kar 63,8 % anketiranih vzgojiteljic otroke z govorno-jezikovno motnjo zelo pogosto ali dokaj pogosto prednostno obravnava in jih s tem pozitivno diskriminira. S tem lahko otrokovo motnjo izpostavimo in ga posledično prizadenejo, čeprav je njihov namen pozitiven. Prav slednje (pozitiven namen) je verjetno

razlog, zakaj tolikšen delež vzgojiteljic otroke z govorno-jezikovno motnjo v oddelku prednostno obravnava. Želijo jim čim bolj pomagati, pri tem pa lahko nehote izpostavljajo njihovo motnjo in jih s tem stigmatizirajo.

11. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice menijo, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo socialno učenje vseh otrok v oddelku?

Hipoteza 11: Vzgojiteljice menijo, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, ne morejo spodbujati socialnega učenja vseh otrok v oddelku.

Tabela 11: Ali menite, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku?

	f	f %
Da	74	92,5
Ne	5	6,3
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 126,33 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob dveh prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

74 vzgojiteljic (92,5 %) v vzorcu meni, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku. Le 5 vzgojiteljic (6,3 %) iz vzorca meni, da temu ni tako, ena vzgojiteljica (1,3 %) pa na vprašanje ni odgovorila. Sklepamo, da so po mnenju vzgojiteljic v vzorcu dejavnosti v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo pomembne za učenje vseh

otrok, ne le za otroka z motnjo. Zato menimo, da bi bilo dobro, da bi vanje vključili tudi ostale otroke.

12. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti, ki jih predvideva ta program, skupaj z drugimi otroki v oddelku?

Hipoteza 12: Vzgojiteljice menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku.

Tabela 12: Ali menite, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanj vključevali vse otroke?

	f	f %
Da	49	61,3
Ne	29	36,3
Ni odgovora	2	2,5
Skupaj	80	100,0

$\chi^2 = 41,73$ ($\alpha = 0,000$; $g = 2$)

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob dveh prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Več kot polovica vprašanih vzgojiteljic – 49 (61,3 %) – meni, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanj vključevali vse otroke. S tem se ne strinja 29 vzgojiteljic (36,3 %). 2 vzgojiteljici (2,5 %) na vprašanje nista odgovorili.

Nekatere vzgojiteljice so k odgovoru dodale še svoj komentar, npr. da je najboljša kombinacija obojega (izvajanje individualiziranega programa izven oddelka in v oddelku skupaj z drugimi otroki), da naj bi individualizirani program v oddelku izvajali samo občasno, da mora biti skupina majhna ter da je to odvisno od odprtosti in komunikativnosti posameznega otroka.

Vzgojiteljice, ki so na vprašanje odgovorile z »da«, smo prosili, naj svoj odgovor pojasnijo. Podale so sledeče razlage:

- ker bi s tem pridobili tudi drugi otroci, npr. pri izgovorjavi, pojmih;
- ker se otroci hitreje učijo drug od drugega,
- ker se otrok z motnjo ne počuti stigmatiziran,
- ker bi vsi sodelovali,
- ker lahko drugi otroci otroka z motnjo pri vajah spodbujajo in motivirajo,
- ker je menjavanje okolja za otroka z motnjo pogosto moteč dejavnik,
- ker je zanimivo tudi za ostale otroke v skupini,
- ker se drugi otroci pri govornih igrah zabavajo, otrok z motnjo pa se ne počuti zapostavljen,
- ker so vaje primerne za vse otroke,
- ker se le na tak način otrok z motnjo počuti sprejet v skupini in kot njen enakovreden član,
- ker bi drugi otroci videli, kako poteka delo z otrokom z govorno-jezikovno motnjo,
- ker se otrok z motnjo v oddelku počuti varnega in sprejetega,
- ker je otrok z motnjo lahko v skupini s svojimi vrstniki,
- ker z izolacijo otroka od skupine poudarjaš napake oz. motnje otrok,
- ker vaje spodbujajo razvoj govora tudi pri otrocih, ki nimajo težav,
- ker bo otrok pri vajah uspešnejši, če jih bomo izvajali v njegovem okolju,
- ker tako otrok z motnjo ne zamuja »skupnih« dejavnosti,
- ker bi drugi otroci bolj razumeli težave, ki jih ima otrok z motnjo,
- ker bi drugi otroci videli in slišali, kako lahko pomagamo otroku z motnjo.

Odgovori vzgojiteljic kažejo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v

oddelku. Z izvajanjem individualiziranega programa v oddelku bi pridobili tako otroci z motnjo kot tudi drugi otroci v oddelku. Seveda pa je to možno le v primeru ustreznih pogojev (npr. skupina mora biti majhna).

13. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku?

Hipoteza 13: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri menijo, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, ampak bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti skupaj z drugimi otroki v oddelku.

$$2\hat{I} = 5,30 (\alpha = 0,506; g = 6)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med mnenjem vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelku v primerjavi z otroki brez te motnje in mnenjem vzgojiteljic o tem, da bi bili otroci z govorno-jezikovnimi motnjami vključeni v dejavnosti, ki jih predvideva individualizirani program, skupaj z drugimi otroki v oddelku, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

14. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno sodelovanje vseh otrok v oddelku, ne le sodelovanje otroka z govorno-jezikovno motnjo z drugimi otroki s tako motnjo?

Hipoteza 14: Vzgojiteljice organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki s tako motnjo.

Tabela 13: Ali organizirate dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki s tako motnjo?

	f	f %
Da	78	97,5
Ne	2	2,5
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 72,20 (\alpha = 0,000; g = 1)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob eni prostostni stopinji statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnemo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

78 vzgojiteljic (97,5 %) v vzorcu je odgovorilo, da organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami, le 2 vzgojiteljici (2,5 %) takih dejavnosti ne organizirata.

V teoretičnem delu smo omenili, da otrok v vrtcu v interakciji z vrstniki razvija lastno družbenost in individualnost, zato je pomembno, da mu vzgojiteljica omogoči čim več takšnih izkušenj. Odgovori vzgojiteljic, ki smo jih pridobili z raziskavo, kažejo, da se vzgojiteljice zavedajo, kako pomembno je sodelovanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z drugimi otroki v oddelku, saj na ta način pridobivajo socialne veščine, hkrati pa to vpliva na razvoj njihove celotne osebnosti.

Vzgojiteljice, ki so na vprašanje odgovorile z »da«, smo prosili, naj naštejejo nekaj dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami, in dobili sledeče odgovore: različne socialne igre, vaje za artikulacijo, dramatizacije, igre vlog, igre sodelovanja, sprostitvene igre, učenje deklamacij, glasovne igre, izštevanke, opisovanje,

skupni pogovori, delo v skupinah, igra po želji, gibalne dejavnosti, jutranji krog, delo v parih, lutke, pogovor ob slikah, elementarne igre, vključevanje v družabne igre s pravili, pripovedovanje ob ilustracijah, fotografijah, didaktične igre, simbolna igra, skupni pogovori, bralna značka, učenje izštevank, interaktivne igre, rajalne igre, telovadni poligon, uganke, zgodbe z nadaljevanjem, kviz, ABC-karte, igre besed na izbrano črko, vaje za krepitev mišic ustne votline, pripovedovanje pravljic, petje pesmi, nastopanje pred drugimi otroki, razgovori v parih, ritmično-melodični odmev, asociacije, opisovanje, likovne dejavnosti, plesne dejavnosti, igre v kotičkih, izleti, sprehodi, pripovedovanje o dogodkih, palček bralček, vaje za izgovorjavo sičnikov, šumnikov, rime, telefon, zamenjaj svojega soseda, bratec, reši me, ptički v gnezda.

Vzgojiteljice so naštele veliko raznolikih dejavnosti. Iz tega sklepamo, da poznajo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih spretnosti pri otrocih, in jih tudi izvajajo.

15. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 15: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

$$2\hat{I} = 0,44 (\alpha = 0,932; g = 3)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med mnenjem vzgojiteljic o enakih možnostih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami za socialno integracijo v oddelku v primerjavi z otroki brez te motnje in organiziranjem dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno sodelovanje vseh otrok v oddelku, v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

16. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kako vzgojiteljice organizirajo delo v dvojicah in skupinah?

Hipoteza 16: Vzgojiteljice delo v dvojicah in skupinah organizirajo tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

Tabela 14: Kako organizirate delo v dvojicah in skupinah?

	f	f %
Tako da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.	80	100,0
Tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.	0	0
Tako da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.	0	0
Skupaj	80	100,0

Vrednosti hi-kvadrata ne moremo izračunati, saj imajo vse enote v vzorcu enako vrednost.

V vzorcu je na vprašanje, kako organizirajo delo v dvojicah in skupinah, vseh 80 vzgojiteljic (100,0 %) odgovorilo, da delo organizirajo tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami. Sklepamo, da se vzgojiteljice zavedajo pomena socialnega učenja za vse otroke v vrtcu ter spodbujajo sodelovanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku.

17. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo delo v dvojicah in skupinah tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?

Hipoteza 17: Vzgojiteljice, ki menijo, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo v oddelku kot otroci brez te motnje, v večji meri organizirajo

delo v dvojicah in skupinah tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

Vrednosti hi-kvadrata ne moremo izračunati, saj so na vprašanje o organizaciji dela v dvojicah in skupinah vse anketirane vzgojiteljice odgovorile, da delo v dvojicah in skupinah organizirajo tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami. Iz tega lahko sklepamo, da mnenje anketiranih vzgojiteljic o enakih možnostih za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelku v primerjavi z otroki brez te motnje ne vpliva na njihov način organiziranja dela v dvojicah in skupinah.

18. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kdo je po mnenju vzgojiteljic najbolj odgovoren za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v oddelku uspešno socialno integriral?

Hipoteza 18: Po mnenju vzgojiteljic so vzgojiteljica in drugi strokovni delavci v vrtcu najbolj odgovorni za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v oddelku uspešno socialno integriral.

Tabela 15: Mnenje vzgojiteljic o tem, kdo je najbolj odgovoren za uspešno socialno integracijo otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelku.

	M
Otrok z govorno-jezikovno motnjo	2,43
Vzgojiteljica	3,89
Drugi strokovni delavci	2,88
Vrstniki	2,60
Starši otroka z govorno-jezikovno motnjo	3,24

Legenda tabele: 1 – najmanj odgovoren; 5 – najbolj odgovoren.

Tabela 16: Mnenje vzgojiteljic o stopnji odgovornosti vzgojiteljice za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral.

	f	f %
Najmanj odgovorna	9	11,3
Malo odgovorna	3	3,8
Srednje odgovorna	10	12,5
Dokaj odgovorna	24	30,0
Zelo odgovorna	34	42,5
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 40,13 (\alpha = 0,000; g = 4)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob štirih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo z manj kot 0,0% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Tabela 17: Mnenje vzgojiteljic o stopnji odgovornosti drugih strokovnih delavcev v vrtcu za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral.

	f	f %
Najmanj odgovorni	10	12,5
Malo odgovorni	22	27,5
Srednje odgovorni	21	26,3
Dokaj odgovorni	22	27,5
Zelo odgovorni	5	6,3
Skupaj	80	100,0

$$\chi^2 = 15,88 (\alpha = 0,003; g = 4)$$

Vrednost χ^2 -preizkusa je ob štirih prostostnih stopinjah statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,003$. Nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet. Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo z 0,3% tveganjem. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti.

Pri tem vprašanju so morale vzgojiteljice v vzorcu s številkami od 1 do 5 pri vsakem izmed danih odgovorov označiti, kdo je po njihovem mnenju najbolj odgovoren za to, da so bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v vrtcu uspešno socialno integriral, pri čemer 1 pomeni najmanj odgovoren, 5 pa najbolj odgovoren. Za vsak možen odgovor smo nato izračunali aritmetično sredino vseh dobljenih vrednosti. To smo storili tako, da smo vsoto dobljenih vrednosti za posamezen odgovor delili s številom vzgojiteljic, ki so odgovarjale na vprašanje (80). Rezultati so pokazali, da je po mnenju anketiranih vzgojiteljic za uspešno socialno integracijo otroka z govorno-jezikovno motnjo najbolj odgovorna vzgojiteljica (3,89), nato starši otroka z motnjo (3,24), sledijo drugi strokovni delavci (2,88) in nato vrstniki (2,60). Po mnenju vzgojiteljic je za uspešno socialno integracijo najmanj odgovoren sam otrok z govorno-jezikovno motnjo (2,43).

Vzgojiteljice največ odgovornosti za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo uspešno integriral v oddelek, res pripisujejo samim sebi, vendar na drugo mesto ne postavljajo drugih strokovnih delavcev, temveč starše otroka z govorno-jezikovno motnjo. Rezultati so nekoliko presenetljivi, predvsem to, da vzgojiteljice v vzorcu otroku z govorno-jezikovno motnjo pripisujejo tako nizko stopnjo odgovornosti za uspešno socialno integracijo v oddelek. Sodelovanje otroka z motnjo, njegova aktivnost in pripravljenost vključevati se v skupino so namreč še kako pomembni za njegovo integracijo v oddelek. Pričakovano pa je bilo, da bodo vzgojiteljice sebe postavile na prvo mesto, saj so vzgojiteljice v vrtcu v prvi vrsti odgovorne za to, da se bodo otroci vključili v socialno okolje, navezali stike z vrstniki, aktivno sodelovali pri dejavnostih itd., skratka poskrbeti morajo, da ne bodo zapostavljeni, odrinjeni, marginalizirani ali kakor koli drugače diskriminirani.

IV. SKLEP

V diplomski nalogi smo obravnavali problematiko dela vzgojiteljice z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami, ki so kot OPP usmerjeni v dnevni program javnega vrtca. Zanimalo nas je, ali imajo integrirani otroci z govorno-jezikovnimi motnjami v javnem vrtcu enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku, in kakšna je pri tem vloga vzgojiteljic.

Na podlagi analizirane literature smo predpostavljali, da so vzgojiteljice premalo osveščene o tem, kolikšen vpliv ima socialna integracija otroka v vrtcu na njegov razvoj, zato si posledično premalo prizadevajo, da bi otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami nudile enake možnosti za uspešno socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku, in da bi vključenost vseh otrok v oddelku v dejavnosti, ki so oblikovane kot dodatna strokovna pomoč otroku z govorno-jezikovnimi motnjami, pomembno vplivala tudi na socialno integracijo le-tega v oddelek in na ustvarjanje inkluzivne klime v oddelku.

Predpostavke smo skušali dokazati tako, da smo v empiričnem delu izvedli anketo, ki imajo oz. so imele v preteklosti v svoji skupini otroka/e z govorno-jezikovnimi motnjami. Postavili smo hipoteze, od katerih smo jih 6 potrdili, 3 delno potrdili, 9 pa zavrnil. Rezultati raziskave so pokazali, da imajo po mnenju anketiranih vzgojiteljic otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku. Vzgojiteljice za to poskrbijo na različne načine, npr. z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri vključevanju v skupino, z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije, s pripravo organizacijskih pogojev, z različnimi načini pomoči otroku z motnjo, s sodelovanjem s strokovnjaki itd. kljub temu določeni dejavniki otežujejo ali olajšujejo integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek. Integracijo naj bi najbolj oteževali neustrezni organizacijski pogoji, najbolj pozitivno pa k njej prispeva pozitiven odnos vzgojiteljice do integracije.

V teoretičnem delu smo omenili, da sta socialno učenje in razvoj govora medsebojno odvisna procesa. Tega se zavedajo tudi vzgojiteljice, ki smo jih zajeli v raziskavo, saj po njihovem mnenju socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo pozitivno vpliva na njegov govorni razvoj. Raziskava je tudi pokazala, da so vzgojiteljice pozorne na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-

jezikovnimi motnjami. Kljub temu pa je raziskava pokazala, da je v vrtcih prisotna pozitivna diskriminacija. Skoraj dve tretjini anketiranih vzgojiteljic namreč otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnava. Očitno se vzgojiteljice ne zavedajo, da je tudi to eden od načinov stigmatiziranja. V želji, da bi otroku čim bolj pomagale, ga nehote izpostavijo.

Nekatere vzgojiteljice so v situacijah, ki zahtevajo uporabo govora, pozorne na to, da ne zapostavljajo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, druge ne. Verjetno je to odvisno od posamezne vzgojiteljice in njenega načina dela. Raziskava je tudi pokazala, da po mnenju vzgojiteljic dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku ter da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanj vključevali vse otroke, s čimer smo potrdili našo predpostavko. Seveda pa morajo biti za to izpolnjeni določeni pogoji, npr. skupina ne sme biti prevelika, otrok z motnjo mora biti dovolj odprt in komunikativen. Po mnenju nekaterih vzgojiteljic pa bi bila najboljša kombinacija obojega (izvajanje individualiziranega programa izven oddelka in v oddelku skupaj z drugimi otroki) ali da bi individualizirani program v oddelku izvajali samo občasno.

Anketirane vzgojiteljice se zavedajo, kako pomembno je za socialno integracijo otroka z govorno-jezikovno motnjo, da naveže stik z drugimi otroki v oddelku, zato spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami. Pri tem jim je v pomoč izvajanje sledečih dejavnosti: socialne igre, vaje za artikulacijo, dramatizacije, igre vlog, igre sodelovanja, sprostivne igre, učenje deklamacij, glasovne igre, izštevanke, opisovanje, skupni pogovori, delo v skupinah itd., delo v vrtcu pa organizirajo tako, da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

Največji delež odgovornosti za to, ali bo integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo v oddelek uspešna, anketirane vzgojiteljice pripisujejo same sebi, najmanj pa otroku z motnjo. To kaže, da se zavedajo svoje odgovornosti, ko v oddelek sprejmejo otroka z govorno-jezikovno motnjo.

Rezultati raziskave so torej pokazali, da po mnenju anketiranih vzgojiteljic otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami lahko zagotovimo enake možnosti za socialno integracijo, kot jih imajo drugi otroci v oddelku. Naša predpostavka, da so vzgojiteljice premalo osveščene o

tem, kolikšen vpliv ima socialna integracija otroka v vrtcu na njegov razvoj in si posledično premalo prizadevajo, da bi otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami nudile enake možnosti za uspešno socialno integracijo, se ni potrdila. Anketirane vzgojiteljice se zavedajo, kako veliko vlogo imajo pri integraciji otrok z govorno-jezikovno motnjo v oddelek in se trudijo, da bi jim zagotovile enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci v oddelku.

V. LITERATURA

Bajc, K. in Marjanovič Umek, L. (2005). Skupno branje, merjeno s pomočjo ček liste naslovov otroških knjig, in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 14, št. 2, str. 51–71.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bernstein, S. (2010). Razlogi za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne predšolske programe.

(http://translate.google.si/translate?hl=sl&langpair=en|sl&u=http://www.nccc.org/Diversity/dc24_case.integrat.html, pridobljeno 9. 5. 2010).

Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Krapše, Š. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa, str. 9–49.

Disfazija. (2007). (<http://oskdk.mojasola.si/olska%20svetovalna%20sluba/Disfazija.pdf>, pridobljeno 21. 4. 2010).

Disfazija. (2008). (<http://www.stetoskop.info/Disfazija-1755-c32-sickness.htm>, pridobljeno 21. 4. 2010).

Dobnik, E. (2005). Govorni razvoj. (http://www.ringaraja.net/clanek/govornirazvoj_122.html, pridobljeno 25. 02. 2010).

Dobravec, S. (2003). Individualiziran program za otroke in mladostnike s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 8, št. 3/4, str. 34–38.

Drglin, Z. (2004). Jezik in igra, igra jezika. V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtec, šolo in starše*. Ljubljana: DZS, str. 151–161.

Fekonja, U. (2004). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikula. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 94–111.

Grobler, M. (2002). Otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo. V: Končnik Goršič, N. (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 121–134.

Husar Dobravec, S. (2004). Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo. Magistrsko delo. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Izhodišča kurikularne prenove (1996).

(http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/nks/nksizhodisca.html, pridobljeno 19. 3. 2010).

Javornik, M. (2003). Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, str. 124–136.

Jecljanje (2008). (<http://www.jecljanje.si/index.php/category/gradivo/>, pridobljeno 25. 3. 2010).

Kaj je afazija? (2009). (<http://www.afasie.nl/aphasia/pdf/31/brochure1.pdf>, pridobljeno 24. 3. 2010).

Kobal, A., Kosmač, B. (2006). Motnje v razvoju govora.

(<http://www.medenosrce.net/arhived/poglej.asp?id=137>, pridobljeno 25. 02. 2010).

Konvencija o otrokovih pravicah. (1990). (<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>, pridobljeno 19. 3. 2010).

Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. (2004).

(http://www.coe.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/005/, pridobljeno 29. 3. 2010).

Kranjc, S. (1999). Razvoj govora predšolskih otrok. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kranjc, S. (2001). Družba. V: Marjanovič Umek (ur.), Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Obzorja, str. 145–156.

Kranjc, S. (2006). Poglavlja iz skladnje otroškega govora. Domžale: Izolit.

Kranjc, S., Saksida, I. (2001). Področje jezika v kurikulu za vrtce. V: Marjanovič Umek (ur.), Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Obzorja, str. 77–106.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2003). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200354&stevilka=2703>, pridobljeno 16. 3. 2010).

Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

- Logopedija. (2007). (http://www.center-18.september_2007_11:41:15jpv.si/logo.htm, pridobljeno 2. 3. 2010).
- Ložar, D. (2005). Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. (http://209.85.129.132/search?q=cache:WWuxZuk_E0QJ:193.2.156.20/doc/SVZ_Darinka%2520Lo%C5%BEarznak%2520EU.doc+lo%C5%BEar+usmerjanje+otrok+s+posebnimi+potrebami&cd=1&hl=sl&ct=clnk&gl=si, pridobljeno 19. 3. 2010).
- Marjanovič Umek, L. (1990). Mišljenje in govor predšolskega otroka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V: Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Obzorja, str. 26–54.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008a). Mama in vzgojiteljica kot ocenjevalki otrokove govorne kompetentnosti. *Psihološka obzorja*, 17, št. 1, str. 5–20.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008b). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 48–73.
- Medveš, Z. (2003a). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja*, str. 8–16.
- Medveš, Z. (2003b). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi s strokovnega posveta. *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja*, str. 278–286.
- Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2003). (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navonavo.pdf, pridobljeno 19. 3. 2010).
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami. (2004). (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/9letka/7-1.asp.htm, pridobljeno 21. 4. 2010).

Nojič, B. (2006). Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V: Založnik, B. (ur.). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, Melior, str. 73–80.

Odstopanje v govorno-jezikovni komunikaciji (2009).

(http://www.zgnl.si/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=259, pridobljeno 18. 3. 2010).

Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, str. 36–51.

Opara, B. (2005). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.

Polanec, J., Turinek, H. (2003). Dajmo drugačnim enake možnosti. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, str. 197–203.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2003). (http://www.dgn-pomurja.si/ostalo/pravilnik_st54_06062003.pdf, pridobljeno 10. 5. 2010).

Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003).

(http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_prav4985.html, pridobljeno 29. 3. 2010).

Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2009/10 – končni podatki. (2010). (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3139, pridobljeno 15. 5. 2010).

Priročni slovar tujk (2005). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Pulec Lah, S. (2002). Oblikovanje in uvajanje individualiziranih programov – ni lahka naloga, pa tudi ne nemogoča. V: Končnik Goršič, N. (ur.), Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 193–216.

Pustavrh, N. (2005). Jecljanje izziv za uspeh. (<http://www.viva.si>, pridobljeno 25. 2. 2010).

Razvoj govora (2009).

(http://www.zgnl.si/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=258, pridobljeno 18. 3. 2010).

Recek, T. (2006). Jecljanje: moč ga je odpraviti.

(<http://bam.czpvecer.si/bonbon/default.asp?kaj=1&id=5306918>, pridobljeno 3. 3. 2010).

- Resman, M. (2003a). Strokovnoetične plati integracije/inkluzije. Šolsko svetovalno delo, 8, št. 3/4, str. 15–25.
- Resman, M. (2003b). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, str. 64–83.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Schmidt, M. (2001a). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. (2001b). Vzgojno-izobraževalna integracija. (<http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/VZGOJNO.pdf>, pridobljeno 19. 3. 2010).
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami? Sodobna pedagogika, Posebna izdaja, str. 52–63.
- Skubic, D. (2004). Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika I–V (1970–1991). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Državna založba Slovenije.
- Speech and language disabilities. (2005). (http://translate.google.si=translate?hl=sl&langpair=en%7Csl&u=http://www.mentalhelp.net/poc/center_index.php%3Fid%3D106, pridobljeno 3. 3. 2010).
- Šebart Kovač, M. (2006). Pogled na šolski sistem z vidika načela enakih možnosti. V: Štefanc, D. (ur.), Pedagoško-andragoški dnevi 2006. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, str. 13–16.
- Toporišič, J. (1992). Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Toporišič, J. (2000). Slovenska slovnica – 4., prenovljena in razširjena izdaja. Maribor: Obzorja.
- Ustava Republike Slovenije. (1991). (<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409>, pridobljeno 29. 3. 2010).

Vitez, P. (2008). Predgovor k spisom o govoru. V: Vitez, P. (ur). Spisi o govoru. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 7–11.

Vizjak Kure, T. (2009). Utemeljitev potrebe po prilagojenem programu za predšolske otroke z govorno jezikovno motnjo.

(<http://www2.arnes.si/~mbusgm1s/PRILAGOJEN%20PROGRAM.htm>, pridobljeno 16. 3. 2010).

Zakon o osnovni šoli. (1996). (http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html, pridobljeno 29. 3. 2010).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000).

(<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101>, pridobljeno 19. 3. 2010).

Zakon o vrtcih. (1996). (http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r07/predpis_ZAKO447.html, pridobljeno 29. 3. 2010).

Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.

Žnidarič, D. (1993). Otrokov govor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

PRILOGA

Anketni vprašalnik za vzgojiteljice

Spoštovana vzgojiteljica!

Moje ime je Nataša Lavrič in sem študentka pedagogike in slovenistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V diplomski nalogi se ukvarjam s problematiko vloge vzgojiteljice pri inkluziji/integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v javnem vrtcu, zato Vas prosim, da si vzamete nekaj časa in odgovorite na spodaj zastavljena vprašanja. Na vprašanja odgovarjajte le v primeru, da imate oz. ste imeli v preteklosti v skupini otroka/e z govorno-jezikovnimi motnjami.

Vprašalnik je anonimen. Prosim Vas, da izpolnjen vprašalnik po pošti vrnete v priloženi kuverti.

1. Ali menite, da imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo (da niso odrinjeni, zapostavljeni ...) v oddelku kot drugi otroci?

- a) Vsi otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku.
- b) Otroci z lažjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj imajo enake možnosti za socialno integracijo, kot drugi otroci v oddelku, otroci s težjimi oblikami govorno-jezikovnih motenj pa ne.
- c) Nikoli ne moremo vsem otrokom v oddelku zagotoviti enakih možnosti za socialno integracijo.

2. Kako poskrbite za to, da bi imeli otroci z govorno-jezikovnimi motnjami enake možnosti za socialno integracijo kot drugi otroci v oddelku? Možnih je več odgovorov.

- a. Z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri vključevanju v skupino.
- b. Z zagotavljanjem dodatnega časa otroku z govorno-jezikovno motnjo pri dejavnostih, ki zahtevajo uporabo govorno-jezikovne komunikacije.

- c. Poskrbim za ustrezne organizacijske pogoje.
 - d. Drugo:
-
-

3. Obkrožite dejavnik, ki najbolj otežuje socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.

- a) Negativen odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.
- b) Negativen odnos vzgojiteljice do integracije.
- c) Nesprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku.
- d) Neustrezni organizacijski pogoji.

4. Obkrožite dejavnik, ki najbolj pozitivno prispeva k socialni integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v oddelek.

- a) Pozitiven odnos staršev otroka z govorno-jezikovno motnjo do integracije.
- b) Pozitiven odnos vzgojiteljice do integracije.
- c) Primerni organizacijski pogoji.
- d) Sprejemanje otroka s strani drugih otrok v oddelku.

5. Kako po Vašem mnenju socialna integracija otroka z govorno-jezikovno motnjo vpliva na njegov govorni razvoj?

- a) Pozitivno.
- b) Negativno.
- c) Ne vpliva.

6. Na lestvici od 1 do 5 označite, koliko ste pozorni na to, da v vzgojno-izobraževalnem procesu ne prihaja do kakršnih koli oblik stigmatizacije otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

1	2	3	4	5
nisem pozorna	malo pozorna	srednje pozorna	dokaj pozorna	zelo pozorna

7. Na lestvici od 1 do 5 označite, kako pogosto ste pozorni na to, ali v situacijah, ki od otroka zahtevajo uporabo govora, zapostavljate otroka z govorno-jezikovnimi motnjami.

1	2	3	4	5
nikoli	zelo redko	občasno	dokaj pogosto	zelo pogosto

8. Na lestvici od 1 do 5 označite, kako pogosto otroke z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi njihove motnje prednostno obravnavate.

1	2	3	4	5
nikoli	zelo redko	občasno	dokaj pogosto	zelo pogosto

9. Ali menite, da dejavnosti, ki so zajete v individualiziranem programu otroka z govorno-jezikovno motnjo, lahko spodbujajo učenje vseh otrok v oddelku?

- a) Da.
- b) Ne.

10. Ali menite, da bi bilo za socialno integracijo otrok z govorno-jezikovnimi motnjami bolje, da individualiziranega programa ne bi izvajali izven oddelka, temveč v oddelku, tako da bi vanj vključevali vse otroke?

- a) Da, zato ker _____
- b) Ne.

11. Ali organizirate dejavnosti, ki spodbujajo medsebojne odnose otrok z govorno-jezikovnimi motnjami z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami?

- a) Da.
- b) Ne.

Če ste odgovorili z »da«, naštejte nekaj takih dejavnosti.

12. Kako organizirate delo v dvojicah in skupinah?

- a) Tako da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.
- b) Tako da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami občasno lahko sodelujejo z vsemi otroki v oddelku, ne le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.
- c) Tako da otroci z govorno-jezikovnimi motnjami lahko sodelujejo le z drugimi otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

13. S številkami od 1 do 5 označite, kdo je po Vašem mnenju najbolj odgovoren za to, da se bo otrok z govorno-jezikovno motnjo v oddelku uspešno socialno integriral (1 = najmanj odgovoren, 5 = najbolj odgovoren).

- a) otrok z govorno-jezikovno motnjo ____
- b) vzgojiteljica ____
- c) drugi strokovni delavci ____
- d) vrstniki ____
- e) starši otroka z govorno-jezikovno motnjo ____

Hvala za sodelovanje!

IZJAVA

Spodaj podpisana Nataša Lavrič, študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, študijske smeri pedagogike in slovenskega jezika in književnosti, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Vloga vzgojiteljice v vrtcu pri integraciji otrok z govorno-jezikovnimi motnjami pri mentoricih doc. dr. Andreji Hočevar in red. prof. dr. Simoni Kranjc ter somentorici doc. dr. Jasni Mažgon avtorsko delo in da se strinjam z objavo na spletnih straneh obeh oddelkov. V diplomskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni, teksti niso prepisani brez navedbe avtorjev.

(podpis študentke)

Ljubljana, januar 2011