

Otroci s posebnimi potrebami: od čustvenih težav do vedenjskih posebnosti

Andreja Škrlič, Osnovna šola Roje
andrejaskrlic@yahoo.co.uk

.....

● **Povzetek:** Članek je kratka predstavitev obširne raziskave magistrske naloge, ki temelji na večletnih delovnih izkušnjah svetovalne delavke v šoli s prilagojenim programom in izvajalke dodatne strokovne pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. V svojem delovnem okolju je zasledila, da imajo dijaki s posebnimi potrebami, ki so končali redno osnovno šolo, v nižjih poklicnih šolah veliko več težav pri premagovanju čustvenih stisk in vedenjskih težav na medvrstniškem področju kot pa mladostniki, ki so končali šolo s prilagojenim programom in ravno tako obiskujejo nižje poklicne šole. Ker pa je interveniranje v srednjih šolah velikokrat prepozno, se je avtorica osredinila na osnovnošolsko področje, in sicer na tretje triletje, ko mladostniki lahko podajo tudi samooceno. Pri mladostnikih v osnovni šoli poleg agresivnosti zasledimo tudi druge težave, tako da se je v svoji raziskavi osredinila na vedenjske posebnosti učencev s posebnimi potrebami. V nalogi je z vprašalnikom Poročilo učitelja/-ice za otroke in mladostnike od 6 do 18 let (TRF) in z Vprašalnikom za otroke in mladostnike od 11 do 18 let (YSR) ugotovila, da imajo učenci s posebnimi potrebami v rednih šolah več težav tako na eksternaliziranem kot internaliziranem (zlasti dekleta) področju kot pa učenci s posebnimi potrebami v šoli z nižjim izobrazbenim standardom. Rezultati raziskave bi lahko pripomogli k učinkovitejšemu načrtovanju preventive in kurative v naših šolah.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, vedenjske posebnosti, šola s prilagojenim programom, dodatna strokovna pomoč.

Special needs children: from emotional problems to behavioural characteristics

● **Abstract:** This article is a short presentation of the M.A. research paper. The research is based on several years of the author's experience working as a school counsellor in school with special needs students as well as a special aid teacher for children and adolescents with special needs. The research shows that the special needs students who finish ordinary primary school and enter vocational education face more emotional distress and behavioural problems than their peers at the same school who finished the special needs primary school. Intervention at secondary level in many cases comes late. That is why the author focuses on the third cycle of the primary school where students undergo the process of self-evaluation. Besides aggression there are other troubles primary schools adolescents deal with. The research studies the special needs students' behavioural characteristics. The data of the two questionnaires (teacher's report including students from 6 to 18 years of age, questionnaire for students aged from 11 to 18) show that the special needs students (especially girls) in regular schools face more problems (external/internal) than their peers in special needs schools. Thereby the research results contribute to more effective prevention planning in our schools.

Key words: children with special needs, behaviour difficulties, special needs schools, special needs education

Uvod

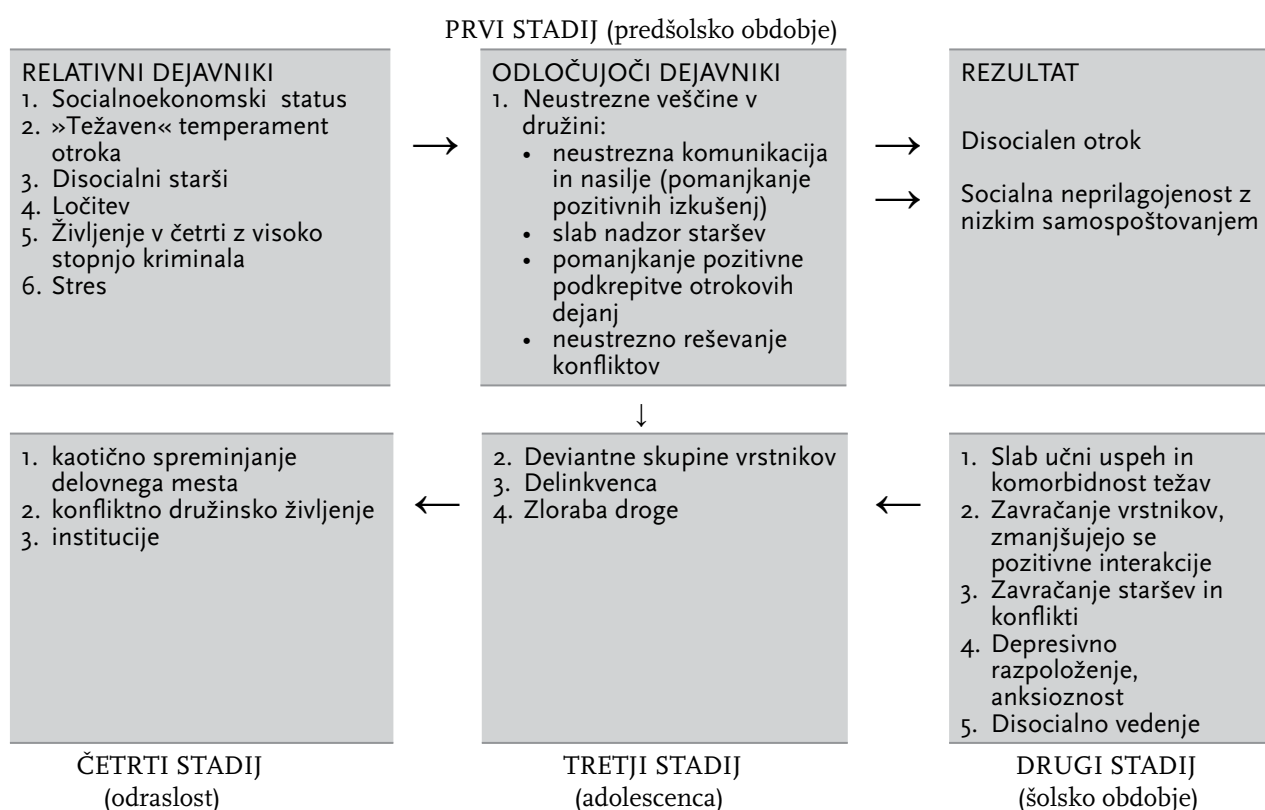
V članku avtorica predstavlja del obširne raziskave o čustvenih in vedenjskih težavah, ki jih je zasledila pri učencih s posebnimi potrebami. Celotna raziskava je prikazana v magistrski nalogi z naslovom Agresivno vedenje v osnovni šoli (Škrlj, 2010).

Najprej se je dotaknila nekaterih neustreznih oblik agresivnega vedenja in razmišljala, kdaj takšno vedenje ob komorbidnosti z drugimi težavami preide lah-

ko v nasilje, postane disocialno ali celo delinkventno vedenje.

Wenar (2003) je predstavil Pattersonov integrativni model razvoja motenj vedenja in čustvovanja, ki sega v predšolsko obdobje in poteka po stadijih.

Eden izmed številnih pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj vedenjskih in čustvenih težav, je družina. Družinski člani oz. odnosi med njimi so pomem-



bni pri razvoju takšnega vedenja. Začetek razvoja lahko najdemo z zlomom učinkovitosti v medsebojnih konfliktih, ki zajemajo področje discipline. Ostale slabo razvite veščine, ki se pokažejo v odnosu staršev do otrok, so slab nadzor staršev nad otrokovimi dejanji, pomanjkanje pozitivne pogojne okrepitev otrokovih dejanj ter odsotnost iskanja alternativnih možnosti reševanja konfliktov, zlasti v težavnih okoliščinah. Drugi dejavniki tveganja, ki vplivajo na težavne družinske razmere, so nizek socialnoekonomski status, »težaven« temperament otroka, disocialni starši, ločitev, najrazličnejši stresi, življenje v predelu z visoko stopnjo kriminala idr. Posledica vseh teh dejavnikov je lahko socialno neprilagojen predšolski otrok z nizkim samospoštovanjem. Z vstopom v šolo se njegove težave le še poglobijo. Otrok ima težave s kontrolo vedenja, ki ga pripelje do zavračanja vrstnikov in učiteljev, s konstantno slabim učnim uspehom pa se poveča tudi njegovo depresivno razpoloženje. Disocialnost v nadaljevanju lahko spremljajo kraje, bežanje, disocialne vrstniške skupine, zgodnje spolne aktivnosti, nepremišljenost, impulzivnost, nemarnost idr. V tretjem stadiju adolescenca najbolj pritegnejo skupine, ki imajo negativen odnos do šole in spoštovanja avtoritete, njegovo disocialno vedenje največkrat prerase v delinkventno vedenje, pogosto se mu pridruži tudi zloraba droge. Mladostnik se je reintegriral v delinkventa in postaja del delinkventne subkulture. V četrtem stadiju se odrasla oseba znajde v kaotičnem spreminjanju delovnega mesta, konfliktnih družinskih razmerah ali pa celo v institucijah zaradi kriminala ali duševnih motenj. Vedeti pa moramo tudi, da je v vsakem od naslednjih stadijev število oseb manjše, povečuje pa se teža prestopniškega vedenja. Razvoj po stadijih prikazuje najtežje oblike težav, katere lahko z ustreznim opolnomočenjem otrokovega vedenja in s sodelovanjem staršev tudi zmanjšamo ali vsaj omilimo. Ob tem je treba poudariti pomen celostne obravnave učenca in usklajenega timskega dela.

Čeprav sta šolsko ozračje in program danes usmerjena v sprejemanje drugačnosti, je v družbi močno zakoreninjeno načelo storilnosti, ki povzroča zanemarjanje čustvenega področja v medsebojnih odnosih. Proces selekcije na podlagi individualne uspešnosti v šoli ni le proces pripisovanja storilnostnega statusa učenca, marveč potencialno že proces pripisovanja delinkventnega statusa, opozarjata Brusten in Hurrelmann (1973, po Zorc Maver, 1991). Tako učenca, ki ne dosega na videz objektivnega merila šolske uspešnosti, učitelji zaznavajo kot odklonskega tudi na drugih področjih šole - pripisana mu je vloga potencialnega delinkventa. Damon idr. (1977, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998) so poudarili tudi, da imajo otroci, ki jih

Družinski člani oz. odnosi med njimi so pomembni pri razvoju takšnega vedenja. Začetek razvoja lahko najdemo z zlomom učinkovitosti v medsebojnih konfliktih, ki zajemajo področje discipline.

vrstniki zavračajo, večje vedenjske in socializacijske težave. Coie (1992, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998) je na podlagi ocenjevalnih lestvic mladostnikov (učiteljev, staršev in mladostnikov) poudaril, da sta nasilje, ki se je pojavilo že v otroštvu, in zavračanje vrstnikov pomembna napovednika posameznikove disocialnosti ter drugih eksternaliziranih in internaliziranih težav (čustvene težave). Če pogledamo še spolne razlike na tem področju, lahko ugotovimo, da zavračanje vrstnic pomembno vpliva na dekletovo samospoštovanje in pojavljanje depresivnih simptomov, posredno pa je povezano tudi s slabšim učnim uspehom.

Pri fantih pa zavračanje vrstnikov v večji meri napoveduje agresivno vedenje in disocialnost.

Na tem področju je podobno razmišljal Patterson (1992, prav tam), ko je pojasnjeval teoretični model razumevanja mehanizmov, ki razlagajo, kako zavračanje vrstnikov pomembno prispeva k utrjevanju agresivnega vedenja. Ugotovil je, da se izoliranost otroka od vrstnikov povezuje z zavrnitvijo staršev kot tudi učiteljev. Tako otrok sploh nima možnosti, da bi razvil ustrezne socialne veščine, ki so potrebne, da bi uspel na medosebnem in učnem področju. Mladostnik, ki vsakodnevno doživlja zavrnitve na vseh teh za njegov razvoj pomembnih področjih (se »vrti v začaranem krogu«), se kasneje lahko identificira s podobnimi posamezniki in se povezuje v disocialne skupine, ki imajo po navadi tudi težave z alkoholom in drogo. Takšni otroci oz. kasneje mladostniki imajo negativno samopodobo, nizko samospoštovanje, doživljajo občutke nemoči in nesposobnosti.

Pri osebah s posebnimi potrebami pogosto opazimo sopojavljanje (oz. komorbidnost) dveh ali več razvojnih posebnosti. V povezavi s šolsko neuspešnostjo večkrat zasledimo tudi deficit pozornosti in hiperaktivnost, ki zahtevata dosledno strokovno obravnavo. Impulzivnost, nemirnost in težave z vztrajnostjo so primarni simptomi, ki jih najpogosteje zasledimo v šolskem okolju. Navadno jih prvič identificiramo v šoli zaradi šolske neuspešnosti, vendar so te lastnosti opazne že pri predšolskem otroku. Sekundarna simptomatika vključuje učne težave, težave v socialnih stikih, emocionalne in vedenjske težave ter slabšanje samopodobe (DuPaul, Stoner, 2003).

Težave pa se ne vežejo le na eksternalizirano področje, številni mladostniki imajo težave drugod. Omenimo internalizirane težave (tudi anksioznost in motnje razpoloženja), katere velikokrat spregledamo. Pri depresivnih mladostnikih pogosto zasledimo somatske pritožbe, socialen umik, brezup in razdražljivost. So pesimistično razpoloženi, apatični, zaskrbljeni glede prihodnosti, pogosto se počutijo nesposobne. Pri-

merjanje s sovrstniki tudi pomembno prispeva k težnji po poseganju po nedovoljenih substancah, motnjam hranjenja in samomoru. Mladostnik, ki je neuspešen na šolskem področju, se doživlja kot nesposoben, odrinjen in manjvreden, umika se vase, njegova notranja stiska se pogloblja vzporedno z občutji krivde, zavračanja in bojazni do sveta. Ob tem se večja nevarnost njegove samouničevalnosti, opozarjata Tomori in Ziherl (1999).

Mladostnik, ki vsakodnevno doživlja zavrnitve na vseh teh za njegov razvoj pomembnih področjih (se »vrti v začaranem krogu«), se kasneje lahko identificira s podobnimi posamezniki in se povezuje v disocialne skupine, ki imajo po navadi tudi težave z alkoholom in drogo.

Učenci z najrazličnejšimi učnimi težavami in drugimi posebnostmi obiskujejo osnovno šolo z enakovrednim standardom, ob tem pa prejema dodatno strokovno pomoč (DSP); učenci z lažjo in drugimi motnjami v duševnem razvoju pa so največkrat vključeni v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. To pomeni, da je dinamika sistema specifična. Šole s prilagojenim programom imajo v razredih manjše število učencev (odvisno od komorbidnosti težav). Navadno vsi učitelji na šoli poznajo vse učence, kar ugodno vpliva na ozračje vse šole.

Po drugi strani pa je v takšni šoli veliko več zahtevnih primerov. Starši, ki morajo zaradi otrokovih znižanih sposobnosti in posledične učne neuspešnosti otroka prešolati, se srečujejo s številnimi frustracijami, strahovi in obrambami. Skrbi jih otrokova nadaljnja učna in življenjska pot, strah jih je, kaj ob prešolanju porečejo sosede, sorodniki in znanci. Nekateri starši zato potrebujejo veliko časa, da sprejmejo to, in pred prešolanjem poskusijo vse možnosti, da bi otrok le bil uspešen; privolijo v ponavljanje razreda, mu priskrbijo inštruktorje ali mu vse popoldneve pomagajo pri učenju. Tako prešolanje le odložijo za kakšno leto ali dve, otrok pa si v tem času nabere še veliko negativnih izkušenj, ki jih pogosto spremljajo čustvene in vedenjske težave. Učenec je navadno sit šolskega dela in nalog, v šolo ne hodi rad ali se je celo boji, zaradi preoblike domačega dela pa izgublja stik z vrstniki in se socialno izolira.

Nihče ne načrtuje, da bo z njegovim otrokom kaj narobe. Predlog o prešolanju zato pri starših povzroči strahove in obup. Navadno pa starši sčasoma to sprejmejo kot dejstvo in veliko jih je na koncu s prešolanjem zadovoljnih. Večina občuti olajšanje, ko vidi, da je njihov otrok (po številnih neuspehih v šoli, slabih ocenah, osamljenosti) učno uspešen, enak svojim vrstnikom, da nastopa na šolskih proslavah, se udeležuje raznih tekmovanj za učence s posebnih šol ipd.

Navedeno potrjujejo tudi rezultati raziskave (Žibert, 2000, po Mesar Bogovič, 2004), saj sta pglavitna razloga za nasprotovanje prešolanju pri starših sram in fizični napor otroka pri obiskovanju oddaljene šole. Videti je, da bolj kot sam program OŠPP starše moti izločitev otroka iz domačega okolja in oddaljenost šole ter s tem povezan dnevni napor. Vendar pa večina staršev, ki so vključeni v raziskavo, meni, da je to dobra oblika šolanja, kar poudarjajo predvsem tisti, ki imajo izkušnje z leti šolanja otroka na redni osnovni šoli. Po opažanjih staršev so vsi otroci dobro sprejeli prešolanje, pri nekaterih naj bi se zgodile neverjetne spremembe v pozitivnem smislu; postali so bolj odprti, razigrani, kot da bi na novo zaživel. Z njihovim napredovanjem so zadovoljni in družina je doživela določeno razbremenitev. Staršem je na OŠPP všeč majhno število otrok v razredu, kar omogoča boljše medsebojno poznavanje ter pristnejši odnos med učiteljico in učenci.

Oprelitev problema

Čeprav je bilo o vedenjskih posebnostih pri mladostnikih v zadnjem času spregovorjenega že veliko, me je v raziskavi zanimalo, v kolikšni meri jih poleg agresivnosti zasledimo pri mladostnikih s posebnimi potrebami. Želela sem izvedeti, kako se vse te težave odražajo pri mladostnikih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, in tistimi, ki obiskujejo program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem (prejemajo dodatno strokovno pomoč).

Kot strokovna delavka v mobilni službi sem izvajala dodatno strokovno pomoč v nižji in srednji poklicni šoli, pri čemer sem prišla do spoznanja, da imajo dijaki na teh šolah, ki so prišli iz rednih oz. večinskih osnovnih šol, veliko več težav na vedenjskem in čustvenem področju kot dijaki, ki so končali osnovnošolsko izobraževanje na osnovnih šolah s prilagojenim programom. Ob tem se zavedam, da so težave dijakov v srednješolskem obdobju le nadgradnja predhodnih

problemov v osnovni šoli, ko je mogoče na tem področju storiti več kot kasneje, ko so že močno utrjeni neustrezní vedenjski vzorci in čustvene težave.

Po opažanjih staršev so vsi otroci dobro sprejeli prešolanje, pri nekaterih naj bi se zgodile neverjetne spremembe v pozitivnem smislu; postali so bolj odprti, razigrani, kot da bi na novo zaživel.

V zadnjih letih kot svetovalna delavka na osnovni šoli s prilagojenim programom ugotavljam tudi, da so nekateri otroci oz. mladostniki usmerjeni pre-

pozno ali pa so v neustreznem programu, kar pripelje do neustreznih oblik uveljavljanja z agresivnostjo. Spoznala sem tudi, da so učenci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom uspešnejši na učnem področju, manj imajo čustvenih stisk ter so bolj socialno vključeni.

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo sem želela preveriti svoja spoznanja iz prakse, poskušala pa sem tudi izboljšati delo na področju preventive in kurative. Predpostavila sem, da bodo:

1. učenci v prilagojenem programu (nižji izobrazbeni standard) v primerjavi z vrstniki, ki prejema DSP, uspešnejši na šolskem področju;
2. učenci v prilagojenem programu (nižji izobrazbeni standard) v primerjavi z vrstniki, ki prejema DSP, na lestvicah umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost, socialni problemi, motnje mišljenja, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje, dosegli nižje rezultate kot učenci, ki prejema DSP;
3. fantje dosegli višje rezultate na drugih lestvicah kot dekleta (fantje pri faktorjih vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje - eksteraliziranost, dekleta pa pri umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost in somatske težave - internaliziranost);
4. uspešnejši učenci dosegli nižje rezultate na posameznih postavkah umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost, motnje pozornosti, somatske težave, socialni problemi, motnje mišljenja, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje.

Metodologija (vzorec, instrumenti, opis načina obdelave podatkov)

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo skupaj 80 učencev redne osnovne šole in prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Vprašalnike je izpolnjevalo prav tako 80 učiteljev istih osnovnih šol (defektologi, socialni pedagogi, psihologi in pedagogi). Skupaj je bilo izpolnjenih 160 vprašalnikov.

V opazovani skupini je sodelovalo 40 učencev (28 fantov in 12 deklet) s posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom, ter 40 strokovnih in pedagoških delavcev, ki so svoja opažanja podali v neposrednem delu z učenci.

Primerjalno skupino je sestavljalo prav tako 40 učencev (26 fantov in 14 deklet) s posebnimi potrebami, ki

iz različnih vzrokov v šoli prejemajo dodatno strokovno pomoč, pri tem pa obiskujejo enakovredni program osnovne šole (s prilagojenim izvajanjem). Ob tem so svoja opažanja podali tudi strokovni delavci; izpolnjenih je bilo 40 vprašalnikov.

V vzorec so bili vključeni mladostniki s posebnimi potrebami, in sicer od sedmega do devetega razreda devetletke. Starost učencev je bila različna, čemur botruje dejstvo, da so med njmi tudi mladostniki, ki zaradi učne neuspešnosti ali znižanih sposobnosti ponavljajo razrede oz. so bili prešolani (starostni razpon večine učencev je od 12 do 15 let, v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom pa so nekateri stari tudi 16 in 17 let). V analizi jih nisem posebej starostno ločila, ker sestavljajo enotno skupino učencev tretjega triletja, pri tem pa imajo učenci v nižjih izobrazbenih standardih nižje mentalne sposobnosti, kasneje pa dosegajo tudi socialno zrelost.

Pripomočki

V raziskavi sem uporabila prevoda Achenbachovih vprašalnikov, in sicer Poročilo učitelja/-ice za otroke in mladostnike od 6 do 18 let (TRF) in Vprašalnik za otroke in mladostnike od 11 do 18 let (YSR), s pomočjo katerih lahko dobimo vpogled v poglobljeno razumevanje otrokovega oz. mladostnikovega emocionalnega in vedenjskega funkcioniranja. Achenbachov *Youth Self-Report* (YSR) je vprašalnik, namenjen otrokom in mladostnikom od enajstega do osemnajstega leta z mentalno starostjo vsaj deset let in bralno sposobnostjo na ravni petega razreda. Učiteljem in drugim strokovnim delavcem, ki z otrokom delajo najmanj dva meseca, je namenjen *Teacher's Report Form* (TRF), ki ga lahko uporabljamo za otroke in mladostnike od šestega do osemnajstega leta. Pedagoški in strokovni delavci tako podajo svojo perspektivo vedenja in doživljanja otroka oz. mladostnika v šolskih okoliščinah.

Vprašalnika sta sestavljena iz 112 (vprašalnik za otroke in mladostnike YSR) oz. 113 (vprašalnik za učitelje TRF) postavk, ki odražajo dva splošna faktorja: internaliziranost (umik, somatske težave, anksioznost/depresivnost) in eksteraliziranost (vedenje usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje) ter osem specifičnih lestvic: umik/depresivnost, somatske težave, anksioznost/depresivnost, socialne težave, motnje mišljenja, motnje pozornosti, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil, agresivno vedenje (Achenbach, 2005).

Postopek

Vprašalnik *Teacher's Report Form* (TRF) so izpolnjevali učitelji ali pa drugi strokovni delavci (defektologi, socialni pedagogi, psihologi in pedagogi). Povprečni čas reševanja je znašal 15 do 20 minut.

Vprašalnik *Youth Self-Report* (YSR) so izpolnjevali učenci individualno. Mladostniki, ki prejema dodatno strokovno pomoč, so izpolnjevali vprašalnik med urami dodatne strokovne pomoči, in sicer z učiteljem.

Večje težave so se pokazale pri razumevanju prebrane- ga pri učencih, ki so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, zlasti pri razume- vanju postavk, ki vsebujejo zanikanje, kot je npr. »Ni- mam pravega apetita«. Zato so jih izpolnjevali ustno, odgovore pa je zapisoval strokovni delavec. Povprečni čas reševanja je bil trideset minut.

Rezultati z interpretacijo

Že sam izbor vzorca otrok s posebnimi potrebami, ki je zelo specifičen (zlasti skupina otrok, ki prejema dodatno strokovno pomoč), je napovedal uporabo ne- parametričnih testov, vendar sem želela preveriti svoja predvidevanja. S Kolmogorov-Smirno- vim testom sem preverila normalnost po- razdelitve vrednosti spremenljivk.

Ugotovila sem, da je vrednost Kol- mogorov-Smirnov Z izredno visoka (0,000) pri vseh 112 oz. 113 postav- kah, kar kaže na večjo asimetrijo. Pri izmerjenih vrednostih skupin postavk so vrednosti nižje, vendar še vedno na ravni statistične pomemb- nosti 0,05.

Prva hipoteza je potrdila predvidevanja, da so učenci v prilagojenem programu (nižji izob- razbeni standard) uspešnejši na šolskem področju. Ti učenci so v programu, ki ga dejansko zmorejo. Neka- teri otroci pri svojem šolskem delu doživijo tudi svoje prve večje uspehe.

Učenci v rednem programu zaradi številnih primanj- kljajev, ki jih imajo, dosegajo slabše učne rezultate. Pri tem poudarjam, da je slab učni uspeh pomemben dejavnik tveganja pri razvoju čustvenih in vedenjskih težav. Atkinson in Hornby (2000, po Ayers in Gray, 2002) ter Poulou in Norwich (2000) so razmišljali po- podobno, ko so med značilnostmi otrok s čustvenimi in vedenjskimi primanjkljaji navedli tudi, da je njihovo vedenje slabše prilagojeno šolskim okoliščinam, manj se trudijo pri šolskem delu in manj se tudi učijo. Uči- telji in drugi strokovni delavci, ki delajo z otroki s po- sebnimi potrebami, so ocenili tudi, da so učenci v pri- lagojenih programih srečnejši.

Rezultati dosegajo visoko statistično pomembnost.

Zorc Maver (1991) je opozorila, da so glavna merila v šolah, ki vplivajo na proces zaznavanja določenega vedenja kot odklonskega šolska uspešnost, status pri-

ljubljenosti in konformnosti. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki ne dosegajo storilnostnih in šolskih vedenjskih zahtev, ocenjeni kot potencialni devianti. Učenci s slabim statusom v vseh treh dimenzijah ima- jo tudi negativno samopodobo, ki se kaže v neprilago- jenih oblikah vedenja, čustvovanju in motivaciji.

Erol, Simsek in Münir (2009) so na podlagi raziskav, ki so jih opravili pri otrocih s posebnimi potrebami, ugotovili, da imajo uspešnejši učenci manj težav na vedenjskem in čustvenem področju.

Pri drugi hipotezi so se velike statistično pomemb- ne razlike pokazale zlasti pri lestvici *somatske težave*, pri kateri so učenci s posebnimi potrebami iz redne- ga programa potožili, da imajo več težav z glavoboli, bolečinami v želodcu, s slabostjo ter problemi s kožo. Učenci so navedli tudi, da so bolj zaskrbljeni, strah jih je šole, imajo pretiran občutek krivde ter slabe ocene.

Na razvoj številnih težav na čustvenem in ve- denjskem področju vplivajo različni de- javniki, ki jih zasledimo pri učno manj uspešnih otrocih. Nekateri učenci se tako ob konstantni šolski neuspeš- nosti umikajo vase, poveča se za- skrbljenost, tesnoba, pojavlja se anksioznost, somatske teža- ve, lahko tudi depresivno razpo- loženje. Internalizirane težave so bolj zaskrbljujoče, ker jim na- vadno ne posvečamo toliko pozor- nosti kot pa hitreje opaznim (»bolj motečim«) eksternaliziranim oblikam vedenja (Felton idr., 1987, po DuPaul in Stoner, 2003).

Učenci v rednem programu so pri samooceni navedli tudi, da imajo več težav pri koncentraciji ter pozornos- ti, pitju alkohola brez odobritve staršev, bolj so ljubo- sumni, pogosteje se stepejo, pa tudi drugim grozijo. Te ugotovitve se ujemajo tudi s spoznanji iz prakse, ko učence s posebnimi potrebami večkrat prepozno pre- šolajo v ustreznejše programe oz. imajo več težav pri šolanju v nižjih poklicnih šolah.

Še bolje diskriminira vprašalnik za učitelje (*TRF*), zlas- ti pri lestvicah *depresivnost/umik*, *somatske težave*, *so- cialni problemi*, *motnje pozornosti*, *vedenje*, *usmerjeno v kršenje pravil in agresivnost*, pri katerih so strokov- ni delavci pri učencih s posebnimi potrebami v red- nih programih opazili številne težave. Statistično po- membne razlike pa so se pokazale tudi pri nekaterih postavkah lestvice *anksioznost in motnje mišljenja*.

Ugotovimo lahko, da imajo učenci v rednem progra- mu več težav s pozornostjo, ki se največkrat identifi- cirajo v šoli zaradi učne neuspešnosti. Pri tem je tre- ba opozoriti tudi na komorbidnost hiperaktivnosti in deficita pozornosti z agresivnostjo, socialnimi težava-

mi, disocialnim vedenjem, depresivnostjo ter drugimi motnjami. Iz vprašalnika je razvidno, da so učitelji pri učencih zaznali več eksternaliziranih oblik vedenja (kot učenci sami), saj smo pri svojem delu v šolah na njih bolj pozorni.

Potrdila so se tudi moja predvidevanja, da se čustvene in vedenjske težave kažejo različno, tako preko internaliziranih ali pa preko eksternaliziranih oblik vedenja.

Učenca s posebnimi potrebami so učitelji in strokovni delavci v rednem programu podrobno opisali:

1. je zaprt vase, raje je sam, brez energije, malo je stvari, v katerih uživa, je bolj nesrečen, žalosten in depresiven;
2. pojavljajo se slabost, glavobol, bolečine v želodcu, vrtoglavica in utrujenost brez razloga;
3. je osamljen in ima težave v odnosih z drugimi, je nepriljubljen in odvisen, drugi ga dražijo, ima slabo koordinacijo;
4. je preveč otročji, moti vrstnike in pouk, ne zmore se koncentrirati, zbehan in nemiren, sanjari, težko sledi navodilom, reagira impulzivno, se prepira, ima težave z učenjem, ima slabe ocene, ne dokonča stvari, neodgovoren, zmeden, brezvoljen, gleda v prazno;
5. je sumničav, nagaja, je neposlušen, potrebuje pozornost;
6. krši pravila, zamuja, laže, ne občuti krivde, »slaba družba«;
7. strah ga je šole in je nervozen.

Pomembni se mi zdijo tudi rezultati v delu, v katerem se prekrivajo z mladostnikovo samooceno, zlasti lestvica *somatske težave*. Tako učenci kot učitelji so navedli, da imajo otroci s posebnimi potrebami v rednem programu več težav z glavoboli, s slabostjo in z bolečinami v želodcu. Spregovorili so tudi o težavah s koncentracijo, strah jih je šole in imajo slabe ocene.

Erol, Simsek in Münir (2009) so na podlagi izsledkov raziskav poudarili, da pri dekletih zasledimo veliko več internaliziranih oblik težav; iz vprašalnikov učiteljev pa je še razvidno, da so pri fantih zasledili večje težave pri eksternaliziranih oblikah vedenja. Do podobnih ugotovitev so z raziskavami prišli tudi Petot, Petot in Achenbach (2008), ki so navedli, da so dekleta višje rezultate dosegla na lestvicah *umik*, *somatske težave* in *anksioznost/depresivnost*, fantje pa na lestvicah *agresivnost in vedenje*, *usmerjeno v kršenje pravil*. Iz moje raziskave so razvidni podobni rezultati. Dekleta so zabeležila višje rezultate na lestvicah *somatske težave* (vrtoglavost, bolečine po telesu, problemi z očmi

Pri drugi hipotezi so se velike statistično pomembne razlike pokazale zlasti pri lestvici somatske težave, pri kateri so učenci s posebnimi potrebami iz rednega programa potožili, da imajo več težav z glavoboli, bolečinami v želodcu, s slabostjo ter problemi s kožo.

in kožo), *anksioznost/depresivnost* (pogosto jočem, občutja manjvrednosti, razmišljanja o samomoru) in na področju *internaliziranost*. Pri somatskih težavah so lahko v ozadju tudi predmenstrualne težave, vendar ne smemo pozabiti, da pomembno sovplivajo slabši učni uspeh, težave v odnosih z vrstniki, spol (dekleta), čustvene težave, pojavljanje depresivnih simptomov in področje internaliziranih težav (Coie, 1992, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998).

Fantje so sebe ocenili višje na nekaterih postavkah lestvic *agresivnost in vedenje* (pretepi, trmoglavost), *usmerjeno v kršenje pravil*. Če primerjamo njihove rezultate z oceno učiteljev in strokovnih delavcev, lahko ugotovimo, da so pedagoški delavci pri fantih zasledili še več težav pri eksternaliziranih oblikah vedenja (krši pravila, pogosto se stepe, eksplozivnost, nagajanje, hitro zapade v frustracijo, ima napade besa, »slaba družba«).

Zaskrbljujoče pa so tudi ugotovitve učiteljev pri dekletih, saj so statistično višje rezultate dosegla na lestvicah *anksioznost/depresivnost* (zlasti postavke zaskrbljenost, občutja krivde), *umik/depresivnost* (ne želi se pogovarjati z drugimi, zaprt je vase, sramežljivost), *somatske težave* (vrtoglavica, glavobol) in *lestvica internaliziranost*. Podobne rezultate lahko razberemo tudi, če upoštevamo dejavnika spol in šola. Dekleta s posebnimi potrebami iz rednih programov so dosegla statistično višje rezultate na prej navedenih lestvicah (najvišjo statistično pomembnost dosegajo postavke negotovost, sramežljivost, nima energije, depresivnost, zaskrbljenost, strah ga je šole, vrtoglavost, problemi s kožo).

Ob tem je treba poudariti, da tudi spolne razlike nakazujejo potrebo po specifični in individualizirani obliki dodatne strokovne pomoči, zlasti ker se pri internaliziranih težavah »skriva« problemi, ki so največkrat neopazni. Na področju ustreznega ukrepanja pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se mi zdi, da imajo poleg vloge defektologov pri pomoči za odpravljanje primanjkljajev na učnem področju pomembno vlogo tudi strokovnjaki, kot so psihologi in socialni pedagogi, ki so pogosto (v moji raziskavi so kot izvajalci dodatne strokovne pomoči največkrat navedeni defektologi) spregledani pri načrtovanju pomoči.

Iz ocen učencev so razvidne statistično pomembne korelacije med slabšim učnim uspehom (oz. posameznimi predmeti) in postavkami ter pripadajočimi lestvicami razen pri lestvici *umik/depresivnost*.

Po oceni otrok najvišje korelira postavka *imam slabe ocene*. Pri nadaljnjem delu z otroki s posebnimi potrebami pa se mi zdi pomemben podatek povezano

sti slabih šolskih ocen z nekaterimi internaliziranimi težavami, kot so *somatske težave*, zlasti glavoboli (pomembno pa korelirata tudi slabost in problemi s kožo).

Zmerna stopnja povezanosti se je pokazala tudi pri nekaterih postavkah lestvic *motnje pozornosti in vedenje, usmerjeno v kršenje pravil*. Tu so otroci potožili nad slabšo koncentracijo, navedli pa so tudi več težav z alkoholom.

Višje korelacije z eksternaliziranimi oblikami vedenja in slabšim učnim uspehom sem zasledila pri ocenah učiteljev, pri katerih so se najvišje korelacije pokazale pri lestvici *motnje pozornosti*, zlasti pri postavkah *ne uspe dokončati dela, ne zmore se koncentrirati, težko sledi navodilom, ima težave z učenjem, ima slabe ocene ter brezvoljen je in nemotiviran je za delo*. Slab učni uspeh se povezuje tudi z lestvicami *somatske težave in vedenje, usmerjeno v kršenje pravil* ter pri postavkah lestvic *agresivnost, socialne težave in umik/depresivnost*.

Spodbudno je, da so strokovni delavci opazili tudi nekatere težave, ki zadevajo internalizirano vedenje, čeprav sem še vedno mnenja, da bi morali v področje dodatne strokovne pomoči poseči strokovnjaki iz širšega spektra ustrezne opore in svetovanja.

Primer iz prakse: trinajstletni fant Jaka

Na našo šolo je bil precej pozno prešolan trinajstletni fant Jaka, pri katerem so bile vedenjske in čustvene težave že močno utrjene (na primarne težave z deficitom pozornosti in hiperaktivnostjo ter znižanimi učnimi sposobnostmi so se utrdile še sekundarne), prisotno je bilo tudi fizično nasilje in zavračanje od vrstnikov, učenec pa je imel težave tudi v odnosih z učitelji. Za učenca smo pripravili individualizirani program, delo je timsko potekalo na vseh ravneh. Z učitelji smo imeli skupna izobraževanja in tedenska srečanja, na katerih smo poenotili delo in pravila, na štirinajst dni pa smo izvajali tudi skupne sestanke s starši in z učenecem, na katerih smo analizirali delo ter skupaj z mladostnikom zastavljali manjše cilje. Jaka je s svetovalno delavko vzpostavil osebni odnos, predvsem pa smo vložili veliko truda, da smo vsi učitelji sprejeli učenca takšnega, kot je, ter gradili na njegovih močnih področjih (glasba, šport). Pri individualnem delu sva se učila asertivnosti in vnašala elemente vedenjsko kognitivne terapije ter restitucije; mediacije smo se poslu-

Dekleta so zabeležila višje rezultate na lestvicah somatske težave (vrtočlavlavost, bolečine po telesu, problemi z očmi in kožo), anksioznost/depresivnost (pogosto jočem, občutja manjvrednosti, razmišljanja o samomoru) in na področju internaliziranost.

ževali vsi v razredu. Preko socialnega učenja smo skupaj z vsemi učenci v razredni skupnosti izvajali igre vlog, poudarili smo izboljšanje medsebojnih odnosov in sodelovanje, učili smo se podajati pozitivna povratna sporočila (izboljšala se je medsebojna interakcija). Pomembno pri našem delu je bilo, da smo imeli jasna pravila, pri katerih smo bili dosledni vsi, učitelji smo učence spremljali ves čas, pri delu z mladostnikom pa smo izhajali iz njegovega pozitivnega vedenja. Strokovni delavci smo se jasno dogovorili, kdo bo kaj izvajal, predvsem pa smo si zastavili realne cilje. Pomembno je bilo tudi, da je učenec doživel prve uspehe tako na učnem področju kot tudi na številnih športnih tekmovanjih, katerih se je uspešno udeležil. Mladostnik je bil končno v programu, ki ga je dejansko zmogel. Zaradi manjšega števila otrok in posledično dela v manjših skupinah je mladostnik napredoval tudi na socializacijskem področju. Ob tem je treba dodati, da smo dejansko lahko izvajali tisto, kar imajo šole že v vzgojnih načrtih, le da so v šolah z nižjim izobrazbenim standardom vzgojni cilji lažje dosegljivi, ker delo poteka v manjših skupinah in pri delu nismo v tolikšni meri obremenjeni s storilnostno naravnanim učnim načrtom.

Primer iz prakse: dvanajstletno dekle Neža

Kot svetovalna delavka sem nudila pomoč dekletu, ki je imelo težave s socialno anksioznostjo. Hude težave v družini, prepletene z nasiljem in alkoholom, šolski neuspeh, občutki krivde zaradi odhoda v rejništvo in zavračanje vrstnikov so vplivali na njeno nizko samopodobo. Pri njej sta bili prisotni težnja po ugajanju med vrstnicami (samoiniciativno je dajala denar) in pa tesnoba v socialnem kontaktu (ki jo je prekrila s pretiranim govorom). Začeli sva z delom na njenih močnih področjih. Prve uspehe je doživela na športnih tekmovanjih, z uveljavitvijo tudi na učnem področju pa se je zmanjšala trema pred ocenjevanjem (zlasti govorni nastopi). S starši in z njo smo skupaj predelovali njena občutja krivde (bila je prepričana, da je ona razdrila družino). Neža sem učila razumeti in sprejeti svoja čustva, verbalizirali sva njena negativna razmišljanja in skupaj zastavili nove cilje. Individualno delo sva nadgradili z vključitvijo v skupino za dekleta, ki jo na naši šoli redno izvajamo v okviru socialnega učenja. Tako so vrstnice spoznale dekle in jo sprejele, izboljšala se je tudi njena samopodoba in samospoštovanje, saj poudarek dajemo utrjevanju medsebojnih odnosov, predvsem pa sta v skupini močno prisotna element pozitivnih povratnih sporočil in podajanje mnenja vrstnic, ki je zelo pomemben pri oblikovanju osebnosti mladostnice.

Sklepne ugotovitve in priporočila za delo

Ugotovila sem, da so zaskrbljujoče zlasti težave pri mladostnikih s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah na internaliziranem področju (predvsem dekleta), saj so največkrat prikrite. Ob tem je treba poudariti potrebo po večjem vključevanju drugih strokovnjakov v proces zagotavljanja dodatne strokovne pomoči.

Učenci s posebnimi potrebami iz rednih programov imajo tudi več težav z agresivnim vedenjem, s kršenjem pravil, z motnjami pozornosti in s socialnimi težavami. Slab učni uspeh pomembno korelira z vsemi lestvicami.

Kot sem že navedla v svojem primeru, je pomembno dosledno timsko delo na vseh ravneh, tako z otrokom kot tudi z učitelji in s starši, pri čemer so pomembni realni cilji ter jasni dogovori in pravila, ki jih spoštujemo vsi. Seveda je v rednih šolah pomoč v takšni obliki težko izvedljiva zaradi poudarka na učnem področju in velikega števila otrok v skupini.

Za nekatere učence je ustrezno, da jih vključimo v redne oddelke osnovnih šol, dejstvo pa je, da ni za otroka vedno najbolje, da ga vključimo v redni program »za vsako ceno«.

Prepozno prešolanje je naslednja težava, s katero se srečujemo pri delu z mladostniki v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, saj so pri nekaterih najstnikih težave na vedenjskem in čustvenem področju že močno utrjene. Pri tem imajo pomembno vlogo svetovalni delavci v rednih šolah, ki skušajo pomagati

Pomembno pri našem delu je bilo, da smo imeli jasna pravila, pri katerih smo bili dosledni vsi, učitelji smo učence spremljali ves čas, pri delu z mladostnikom pa smo izhajali iz njegovega pozitivnega vedenja.

staršem pri sprejemanju otrokove drugačnosti.

Medvrstniški odnosi imajo pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove osebnosti in utrjevanju samopodobe, zato menim, da je to področje, kateremu moramo posvetiti še več pozornosti z najrazličnejšimi preventivnimi programi.

Sami rezultati moje raziskave lahko služijo kot potrditev naših predvidevanj o čustvenih in vedenjskih težavah otrok s posebnimi potrebami ali kot dodatna pomoč pri načrtovanju dela in oblikovanju ciljev z otroki s posebnimi potrebami v naših šolah.

Čeprav smo z inkluzijo oz. integracijo otrok že dobro zaživel, bi morali biti pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami še posebno pozorni na otroka in dejansko izhajati iz njegovih potreb. Dejstvo je, da je delo v prilagojenih programih ustrezno zastavljeno, za področje dodatne strokovne pomoči pa menim, da bi ga bilo treba v prihodnje še dodelati.

Naj se spet vrnem na začetek, zaradi česar sem začela to raziskavo. Zaradi otrok. Če želimo otroku dejansko pomagati, je potrebno timsko sodelovanje na vseh ravneh: starši, učitelji in - najpomembnejše - otroci. Potrebno je postopno in dosledno delo na vseh področjih, na katerih so strokovnost, sodelovanje in avtonomija učitelja pomembna izhodišča, ki pa segajo že v drugo raziskavo.

Literatura

1. Achenbach, M. T., Rescorla, L. A (2005). *Manual for the School-Age Forms & Profiles*, University of Vermont.
2. Ayers, H in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda. Za učinkovito delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Educy.
3. DuPaul, J. G., Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies*. The Guilford Press. New York.
4. Erol, N., Simsek, Z. in Münir, K. (2009). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(2):113-124.
5. Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N., Kellam, S. (1998). Early Peer Rejection and Aggression: Longitudinal Relations with Adolescent Behavior. *Journal of developmental and Physical Disabilities*, 10 (2), 199-213.
6. Mesar Bogovič, M. (2004). *Diagnostika duševno manj razvitih oseb: specialistično delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Massnahmen*. Stuttgart, Berlin, Koeln: Kohlhammer.
8. Petot, D., Petot J. M., Achenbach, T. M. (2008). Behavioral and Emotional Problems of Algerian Children and Adolescents as reported by Parents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(4), 200-208.
9. Poulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers perception of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European journal of special needs education*, 15 (2), 171-187.
10. Škrlić, A. (2010). Agresivno vedenje v osnovni šoli: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Tomori, M. in Ziherl, S. (1999). *Psihiatrija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani.
12. Zorc Maver, D. (1991). Šolski sistem - proizvajalec odklonskosti? *Iskanja*, 11(8), 39-45.
13. Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihiatrija (od dojenčke do adolescencije)*. Zagreb: Naklada SLAP.