

POJAV DISOCIALNIH OBLIK VEDENJA PRI ŠOLARJIH

Avtor: mag. Suzana Žunko Vogrinc, objavljeno v priročniku Delo z otroki s posebnimi potrebami, Forum Media, december 2022

POMEN ZRELOSTI OTROKA OB VŠOLANJU

Svetovalni delavci vrtca menijo, da je otrok zrel za šolo, kadar se zna sam urediti, si zna sam zavezati vezalke, zna mirno počakati v vrsti, razume navodila in jih upošteva, si zmore sam pripraviti in nositi svojo torbico. Otrok mora biti za vstop v šolo dovolj:

1. TELESNO ZREL: Otrok mora biti toliko zrel in zdrav, da šola ne bo imela negativnega vpliva na njegovo zdravje in nadaljnji razvoj. Imeti mora dovolj visoko težo, višino, razvitost čutil, sposobnost koncentracije, razvito koordinacijo gibov ter dovolj razvite spretnosti rok in prstov.

2. OSEBNOSTNO ZREL: Otrok mora biti socialno in čustveno zrel, da lahko prenese ločitev od staršev, se primerno obnaša v novem okolju, vzpostavlja stike z ljudmi v novem okolju, uspešno rešuje zaupane naloge, je vedoželjen in iniciativen pri zaposlitvah, sodeluje s sošolci, primerno reagira na uspeh ali neuspeh, je pripravljen na učenje in pridobivanje novih znanj, ima ustrezen odnos do odraslih, pozna osnovna vljudnostna pravila (pozdravlja, reče prosim in hvala, počaka, da dobi besedo oz. pozornost) ipd.

3. INTELEKTUALNO IN FUNKCIONALNO ZREL otrok zna ob všolanju povedati osnovne podatke o sebi, razlikuje osnovne barve, ima primerno razvit govor in besedni zaklad (uporablja 1800 – 2200 besed), govori popolne povedi, njegov

govor je razumljiv tudi drugim ljudem, zna opisati predmete in pojave (klasifikacija po več lastnostih), pripoveduje kratke zgodbe, samostojno pripoveduje zgodbo ob risbah, prepozna nekaj črk abecede, razume predloge (na, pod, pred, za, v ipd.), opazi podobnosti ali razlike med predmeti in jih zna opisati, se orientira v času (zjutraj – zvečer, prej – pozneje), odgovarja na preprosta vprašanja (kdaj, zakaj, kako), prešteva do 10, riše človeka iz 2 ali 3 delov (shematsko), riše hišo, drevo (risba je prepoznavna), prerisuje preproste like, barva do črte, reže s škarjami po ravni črti, razume navodila, pozna levo in desno, varno prečka cesto.

Posledice všolanja za šolo manj zrelega otroka so lahko daljnosežne:

1. Pri otroku se mnogokrat pojavi nezaupanje vase in negativen odnos do šole, posledično pa slaba samopodoba.
2. Pojavijo se lahko tudi izrazitejše učne težave, ki so lahko vidne že v začetku, včasih pa šele v višjih razredih osnovne šole.

VPLIV RAZVOJA OTROKA NA USVAJANJE UČNIH VSEBIN IN SOCIALNO PRILAGAJANJE V ŠOLI

Že Piaget je v svojem raziskovalnem delu kognitivnega razvoja otrok opazil, da otroci določene starosti pri določenih intelektualnih nalogah podajajo podobne odgovore. Za vsako stopnjo razvoja so značilne specifične strukture naše zavesti, ki pa se navzven kažejo v specifičnih oblikah intelektualne aktivnosti in vedenja (Batistič Zorec, 2000).

Zaporedje otrokovega razvoja po Piagetovih razvojnih stopnjah bi naj bilo stalno - otroci morajo preiti prvo stopnjo, da lahko dosežejo drugo stopnjo. Od otroka do otroka pa se razlikuje hitrost, s katero prehaja z ene stopnje na drugo. Nekateri otroci prej dosežejo višjo stopnjo v razvoju, kot to velja za povprečje. Nekateri otroci ostanejo dlje časa na zgodnejših stopnjah v razvoju. V različnih kulturah je starost otrok, ki po večini kažejo podobne zmožnosti, pogosto različna. Nekateri otroci pa nikoli ne razvijejo mentalnih zmožnosti, značilnih za višje stopnje razvoja mišljenja. Stopnje razvoja se v kontinuiranem razvoju otroka prekrivajo, npr. določen del mišljenja je še na

C M P S

stopnji konkretno logičnih operacij, medtem ko je večina mišljenja že na ravni formalno logičnih operacij.

Formalni učni načrti v šolah bi morali uskladiti predvidene učne aktivnosti z razvojnimi značilnostmi otrok. Pomembno je, da dobro poznamo posameznega otroka, saj že Piagetova teorija opozarja na precejšnje razlike med otroki iste starosti. Meni, da bi učitelj najprej moral ugotoviti stopnjo razvoja za vsakega otroka (Batistič Zorec, 2000).

Avtorji postmodernističnih teorij ponovno opredelijo pojem zrelosti in pripravljenosti za šolo, pri čemer menijo, da je treba vzporedno razmišljati o dveh pojmih, in sicer pojmih pripravljenosti za šolo in pripravljenosti za učenje. Ključno vprašanje za načrtovalce šolske politike torej ni, kaj bi moral otrok vedeti ali česa bi bil sposoben narediti, ko gre v šolo, ampak kaj naj šole naredijo, da se bodo «srečale» s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok, ki vstopajo v šolo. Neenake možnosti za vse otroke, ki so izrazito opazne že v predšolskem obdobju, se skozi leta nalagajo in če v tem času niso prepoznani varovalni dejavniki (npr. zgodnja vključitev v kakovosten vrtec, podpora staršem pri spodbujanju razvoja in učenja svojih malčkov/predšolskih otrok) se razlike med otroki večajo (Marjanovič Umek v Batistič Zorec, 2000).

Ko govorimo o pravični šoli ali prijazni šoli ali šoli po meri učenca, Gabi Čačinovič Vogrinčič opozarja, da strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja ne razmislimo dovolj, kdaj je šola pravična tudi za učenca. Po njenih ugotovitvah je učenje še vedno izrazito enostransko. Učitelj, ki ima znanje, tega prenese v glave učenca in nato preveri, če je tam pravilno spravljeno. Učenec ni sogovornik. V naših šolah še pogosto učencu ne damo glasu in ne raziskujemo skupaj z njim. Tudi ko se pojavijo učne težave, odrasli vemo vse, kje je problem, kakšna pomoč je prava in celo katera so učenčeva močna področja. Medtem ko učenec pri vsem tem ostane nem in ne pove, kaj sam misli, čuti ali kje zaznava svoje težave. Učenec bo razumel, da je šola pravična do njega takrat, ko bo imel občutek, da je slišan, da lahko ubesedi svoje stiske, strahove, težave in da nanje tudi dobi odgovor. Taka pravična šola pa je tudi varovalni dejavnik za preprečevanje učnih težav in zanesljiva opora pri njihovem reševanju, saj vključuje bistveni element, to je učenca, ki je edini pravi ekspert iz svojih lastnih izkušenj in prav zato je izredno pomembno, da pri reševanju učnih težav dejavno sodeluje. (Čačinovič Vogrinčič v Janežič, 2009)

Neuspeh otrok v šoli zaradi težav pri osvajanju znanj in šolskih spretnosti pogosto vodi do raznih emocionalnih stisk, kot so strah, sram, manjvrednost. Nižji šolski dosežki le-te še povečajo, kar posledično vodi k še bolj kompleksnim

posledicam. Če težave posplošujemo in si jih napačno razlagamo, učencu ne moremo ustrezno pomagati, s tem pa njegove težave le še poglobljamo.

V Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna ugotavljajo, da se pri učencih učnim težavam pogosto pridružijo še:

- čustvene in vedenjske težave (npr. tesnoba, depresivnost, razdiralno vedenje ipd.),
- težave pri samouravnavanju čustev in vedenja,
- negativna učna oz. splošna samopodoba,
- težave pri komunikaciji in povezovanju z vrstniki,
- ranljivost za oblike medvrstniškega nasilja,
- zmanjšana učinkovitost delovanja celotne družine in pogostejši spori.

(<https://www.mkz-rakitna.si>)

Kobolt s sodelavci izpostavlja mnenje različnih teoretikov (Evans J., Harden A., Thomas J., Benefield P.), da čustvene in vedenjske težave nastanejo zaradi trka šolskih vrednot z vrednotami in pričakovanji posameznika (Kobolt s sodelavci v Pavli, 2014). Otrok je pravzaprav postavljen pred izredno zahtevno nalogo, saj mora uskladiti vrednote in pričakovanja šole s svojimi pričakovanji in vrednotami, na katere pa vplivajo še pričakovanja in vrednote okolja, iz katerega izhaja.

Metljak opozori, da je »acting out« vedenje, s katerim otrok sporoča, da je v njegovem svetu nekaj narobe. Iz tega sledi, da je učinkovita intervencija vedno osredotočena na omogočanje okoliščin, v katerih otrok lahko ustvari občutek varne navezanosti in povezanosti z drugimi. To je mogoče ustvariti s prilagajanjem otrokovega okolja, spreminjanja načinov, ki jih pomembni odrasli razumejo in so v odnosu z otrokom. Tako lahko otrok vidi sebe in druge na nove načine. Otroci, ki imajo težave v socialnem prilagajanju, večinoma prihajajo iz okolij s šibkim in neustreznim socialnim kapitalom, imajo slabšo samopodobo, nizko samozaupanje, slabo predstavo o svojih sposobnostih, velik dejavnik za nastanek in utrjevanje teh težav pa je tudi šolsko okolje. Posledica teh dejavnikov so učne težave, nizek učni uspeh in pa nizka motivacija (Metljak v Pavli, 2014).

Posledice učne neuspešnosti so dolgoročne, saj šolska uspešnost determinira odločitve za nadaljnje usposabljanje, poklicno pot in splošno kakovost

C M P S

življenja. Učenci/mladostniki sami sebe presojujejo predvsem na podlagi absolutnih kazalcev učne uspešnosti. Učenci, ki ne izpolnjujejo zahtev in pričakovanj svojega okolja, so nesamozavestni, počutijo se manjvredne in odrinjene, občutek neuspeha pa vpliva na celotno samopodobo in sproža vrsto obrambnih mehanizmov, kot so destruktivno vedenje ali še večja zaprtost vase. V mladostniških letih postaneta še posebej pomembni sprejetost in pripadnost med vrstniki. Ker mladostniki bežijo pred tem, da bi njihova učna neuspešnost postala vidna, se vključujejo v skupine, kjer so enako neuspešni – taki sovrstniki ne povzročajo slabe vesti ali krivde, ampak celo potrjujejo to drugačnost in odstopanje od socialnih norm. Motena socializacija in negativen odnos do šole se lahko kasneje prenese na vse ostale socialne sisteme (Tomori, 2002).

Tomorijeva skozi leta svoje prakse pri učno manj uspešnih učencih, ki imajo hkrati slabše razvite sposobnosti socialnega prilagajanja, slabo sposobnost vživljanja v druge, ugotavlja pomanjkanje občutka krivde ali obžalovanja ter nesposobnost za prevzemanje odgovornosti za svoje vedenje. Krivdo iščejo pri drugih in svojega deleža ne uvidijo niti takrat, ko jih neprilagojena vedenja privedejo do zanje neugodnih izidov (Svetin Jakopič po Tomori, 2005).

VPLIV ŠOLSKEGA SISTEMA IN SLABŠE UČNE USPEŠNOSTI NA RAZVOJ DISOCIALNIH OBLIK VEDENJA

Šola je izjemno pomemben prostor v socializaciji mladih in predstavlja prvi stik s »formalno avtoriteto«, s sistemom, državno institucijo. Izobrazba je ključni dejavnik v možnostih izbire in s tem povezanim tveganjem pred brezposelnostjo, izpostavljenostjo nevarnostim iz okolja in stresom, kar pri mladih povzroča stiske in frustracije in vse hujše pritiske za višjo in kakovostnejšo izobrazbo (Ule v Pantić, 2013). Pritisk, da si morajo mladi pridobiti čim boljšo izobrazbo, povzroči pri tistih, ki pri tem niso uspešni, osebno krizo. Neuspešnost pripisujejo lastni nekompetentnosti. Od šolskega uspeha je odvisna njihova samopodoba in socialni status. Izpad iz izobraževalne vertikale lahko predstavlja izjemno rizičen dejavnik v razvoju čustvenih in vedenjskih težav (Kobolt v Pantić, 2013). V našem šolskem sistemu namreč prevladuje storilnostna naravnost (Bečaj v Pantić, 2013). Osrednja zahteva, ki se danes postavlja pred mladega, je učna oziroma šolska uspešnost, čemur so podrejeni vsi udeleženci šolskega prostora (Kobolt v Pantić, 2013). Šola s svojo strukturo uspešnosti in neuspešnosti povečuje možnosti prestopniškega vedenja in kaže na znake pomanjkljive socializacije posameznih otrok in mladostnikov (Kranjčan v Pantić, 2013). Vzroke za socialno-patološke pojave lahko pripišemo slabi avtoriteti šolskih strokovnih delavcev, slabemu sodelovanju šole in staršev ter v odnosu šole do mladih.

Šola ima poleg izobraževanja izjemno pomembno vzgojno funkcijo, saj v šoli poleg izobraževanja učenci zadovoljujejo tudi družbene potrebe: pripadnost, sprejetost, emocionalne vezi (Kraševac-Ravnikova v Pantić, 2013). Zaradi učne neuspešnosti začnejo mladi odklanjati šolo in razvijejo alternativne oblike samopotrjevanja, ki so v velikih primerih destruktivne. Začnejo se odklonilno obnašati do učiteljev, postanejo disciplinsko težavni in učitelji jih zaradi stila vedenja dejansko začnejo odklanjati, kajti doživljajo jih kot pedagoški neuspeh (Hargreaves v Pantić, 2013). Učenci z izstopajočim vedenjem pridobijo pozornost in socialni status, ki ga z običajnim vedenjem in drugimi aktivnostmi ne znajo pridobiti (Kobolt v Pantić, 2013).

Šola pa lahko z ustrežno šolsko klimo deluje kot pomemben varovalni faktor. K temu pripomorejo predvsem dobra psihosocialna klima šole, podpora, razumevanje in doslednost učitelja, podpora šolske svetovalne službe in sošolci, ki otroka sprejmejo. Ob dobrem obvladovanju šolskih nalog otroku rastejo samozavest, samoučinkovitost in občutek obvladovanja enega dela svoje življenjske situacije – šolske situacije.

Pomembna je tudi vključenost v zunajšolske dejavnosti, kot so glasba, umetnost, gledališče, mladinski klubi, krožki in športne aktivnosti (Kobolt in Pelc Zupančič v Pantić, 2013). Posameznik, ki je vključen v takšne družbene skupine, jih pomaga soustvarjati, hkrati pa te skupine oblikujejo tudi njegovo osebnost (Bavcon et. al. v Pantić, 2013).

Pozitivno učno okolje v šoli zmore na učenca vplivati veliko bolj celostno, predvsem pa preventivno in kurativno hkrati. Zadnje desetletje se številne šole po svetu lotevajo najrazličnejših programov, ki ves trud vlagajo v spreminjanje učnega okolja učencev na šoli. Le-to mora biti varno, predvidljivo, stalno, pozitivno in fleksibilno in nenehno slediti rasti učencem. Šola in odnosi v njej bi morali postati zgled vsakemu učencu, predvsem tistim, ki nimajo drugih zgledov pozitivnih in funkcionalnih zrelih odnosov med ljudmi. Otroci in mladostniki preko odnosov spoznavajo sebe in se učijo na boljše načine sporazumevati z drugimi. Prav zato je učinkovito učno okolje za učence tako zelo pomembno, saj se ob pozitivnih odnosih v razredu in v šoli hitreje zberejo in motivirajo za šolsko delo, si medsebojno pomagajo, spodbujajo in hitreje učijo. Tako učno okolje potrebno ustvarjati od vstopa v šolo ter nenehno graditi vsak šolski dan (Jereb, 2016).

Odnosi so »srce« vsega dogajanja na šoli. Kaj pomagajo ure strokovne pomoči pri različnih predmetih, če pa je otrok izgubil motivacijo, da bi sploh še prišel v šolo, da bi se trudil, če pa se v razredu ne počuti sprejetega, vrednega? Če pa v šoli doživlja le kritiko, neuspeh in tako vsakodnevno doživlja svojo lastno neustreznost (Kobolt s sodelavci v Pavli, 2014). Ravno pri otrocih s socialno povzročeni čustvenimi in vedenjskimi težavami je težava ta, da kljub podpori in individualiziranemu programu ne dobijo tistega, kar potrebujejo – spodbudnega, razumevajočega okolja, v katerem najdejo razumevajočo in zanesljivo osebo. Tak otrok potrebuje okolje, ki ga je sposobno pritegniti v sodelovanje tako imenovano ustrezno primarno okolje – družino in šolsko okolje, ki ga ne izloči iz razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda in vključujoče klime (Metljak s sodelavci v Pavli, 2014).

Maja Kuronja je raziskovala povezanost učnih ter čustvenih in vedenjskih težav v slovenskem prostoru. Ugotavlja, da so težave pri učenju težava, o kateri tako starši kot tudi učenci sami težko prvi spregovorijo, saj le četrtnina strokovnih delavcev doživi samoiniciativno izraženo željo učencev ali staršev po pomoči in svetovanju (Kuronja, 2018).

Sredstvo za prikrivanje učne neuspešnosti so lahko različne oblike vedenjskih in čustvenih odstopanj, ki se lahko kažejo že zelo zgodaj. Ti otroci se pomembno

C M P S

razlikujejo od svojih vrstnikov v kazalnikih agresivnosti, v osebnostnih, v medosebnostnih in učnih področjih delovanja. Zaradi odstopanj v razvoju niso zmožni obvladovanja lastnega vedenja in slabše pridobivajo učno snov, kar pa vodi v težave na posameznih področjih učenja in težave na področju socializacije. Pri tem ne moremo potrditi vzroka izključno v posamezniku, ampak je treba upoštevati in analizirati posameznikovo vpetost v socialni kontekst (Peček in Lesar v Kuronja, 2018). S kronološko starostjo in sočasnostjo javljanja učnih težav postajajo vedenjski simptomi intenzivnejši in resnejši.

Otroci, ki imajo izrazitejša učna težava, so pogosto v šoli obravnavani zaradi slabših učnih dosežkov in motečega vedenja. Učna težava so ob neustreznem odzivu družine in šole lahko podlaga za razvoj motenj vedenja (Kavkler v Kuronja, 2018). Raziskave so pokazale tudi na veliko povezanost med nevropsihološko-čustveno neprilagojenostjo in učnimi težavami. Ugotovili so tudi, da mladostniki z učnimi težavami pogosteje posegajo po nekaterih oblikah tveganega vedenja (Kuronja 2018).

Otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi in primanjkljaji v učenju ima tudi nižjo samopodobo, zato se hitreje pojavi vedenjska problematika. Težave socialne integracije se povečujejo z leti frustracij, zato je razumljivo, da učitelji predmetne stopnje pogosteje opažajo povezavo med učnimi in vedenjskimi težavami (Magajna in Kavkler v Kuronja, 2018).

Uspeh v šoli lahko deluje varovalno in otroka ščiti pred poglobljanjem čustvene in vedenjske motenosti, tudi ko so pri otroku prisotni ogrožajoči dejavniki, ki so težko dostopni obravnavi, kot so npr. nekateri konstitucionalni dejavniki ali specifične družinske razmere. Uspešnost vsaj na nekem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge (Magajna v Kuronja, 2018). Učinkovita učna pomoč učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami je hkrati tudi pomoč pri odpravljanju težav, saj je med težavami in učno neuspešnostjo vzročno-posledična povezanost - neuspeh je povzročil težave, težave so povzročile nove neuspehe (Škoflek v Kuronja, 2018).

Raziskave so pokazale, da učno manj uspešni učenci dobivajo manj socialnih spodbud, manj ponudb za socialno sodelovanje, več negativnih informacij, do njih se pričnejo utrjevati negativna pričakovanja, povezana ne le s storilnostjo, temveč tudi vedenjem (Kobolt v Lesar, Čuk, Peček, 2010). Če se kvaliteta odnosov med učitelji in učenci izboljša, se izboljšajo tudi vedenje, sodelovanje in učni rezultati učencev. Raziskave kažejo, da zaznava učencev kot manj vedenjsko problematičnih, bolj vestnih in odprtih, torej kot tistih, ki se obnašajo v skladu z učiteljevimi pričakovanji, spodbuja učitelje k več

C M P S

interakcijam z učenci, k bolj kakovostnim odnosom in načinom poučevanja (Lesar, Čuk, Peček, 2010).

Bečaj (v Svetin Jakopič 2005) znotraj disocialnega vedenja opisuje dve kategoriji:

- antisocialno vedenje, ki povzroča škodo drugim (tatvine, agresija ipd.),
- asocialno vedenje, ki drugim ne povzroča škode (beganje, laganje, kajenje ipd.).

Po Bronfenbrennerjevem sistemskem pristopu je posameznikov razvoj psihosocialnih sposobnosti ali motenj odvisen od njegovega celotnega življenjskega sistema (od posameznika samega, njegove družine, lokalne skupnosti, šole, družbe, kulture itd.). Vplivi enega sistema se prenašajo na področja drugega sistema delovanja posameznika, le da imajo nekateri sistemi na psihosocialni razvoj posameznika večji vpliv kot drugi. To so predvsem družina in šola. Sploh šola je sistem, ki pred otroka postavlja vedno večje zahteve in omejitve. Za uspešno šolanje je treba imeti dovolj dobro razvite intelektualne sposobnosti, sposobnosti socialnega prilagajanja, osvojene delovne navade, sposobnost se odpovedovati trenutnim željam na račun šolskega dela, pripravljenost na sodelovanje itd. Če otrok vseh teh sposobnosti nima dovolj razvitih, šolskemu procesu težje sledi, sčasoma postane neuspešen in vedenjsko moteč (Svetin Jakopič, 2005).

Če hoče otrok zadovoljiti svoji osnovni psihosocialni potrebi, mora dobiti v šoli potrebno priznanje in sprejetost. Za doseg tega pa mora biti dovolj miren, tih, nemoteč, učno uspešen. V kolikor otrok tega zaradi kateregakoli razloga tega ne more izpolniti, je deležen kritiziranja, pridiganja ipd. Ob šolskem neuspehu se otroku omaja samopodoba, začne dvomiti vase in porodi se mu odpor do učenja. Bolj ko otrok doživlja neuspeh za neuspehom, bolj se oddaljuje od šolskega dela in poskuša zadovoljiti svoje potrebe po sprejetosti in priznanju z neprimernimi oblikami vedenja, kar pa lahko vodi v čustvene in vedenjske motnje (Svetin Jakopič, 2005). Zaradi slabe samopodobe in nizke frustracijske tolerance otrok vse bolj izgublja nadzor nad svojim vedenjem, se več ne zmore strukturirati v šolski situaciji (načrtovati in slediti načrtovanim ciljem), motivacija za šolsko delo pada, pogostejši so čustveni izbruhi, vedno večje so težave pri navezovanju stikov z vrstniki in odraslimi ipd. Čeprav otrok navzven deluje kot agresiven in predrzen, so za to »fasado« skriti slaba samopodoba, strah in negotovost (Svetin Jakopič, 2005).

Najučinkovitejši pristopi za preprečevanje bolj izrazitih in kompleksnih vedenjskih težav so preventivno delovanje, pravočasno prepoznavanje in zgodnja obravnava (Pulec Lah in Janjušević, v Kuronja 2018).

Če se otrok ne počuti varnega in sprejetega, se zmanjšujejo njegova kreativnost, ustvarjalnost, kritično razmišljanje (Košmrl, 2019). Otroku je treba nuditi vse podporne oblike pomoči, ki jih za doseganje učne uspešnosti potrebuje, kajti učne težave imajo dolgoročen vpliv na nadaljnje izobraževanje. Ugotovitve raziskave Prahove in Schmidtove o socialno-čustvenih težavah učencev z učnimi težavami so pokazale, da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z vrstniki na številnih področjih, povezanih s socialnimi spretnostmi, še vedno pomembno slabši. Kljub promoviranju inkluzije in s tem posledično zagotavljanju optimalnega inkluzivnega okolja učencem v šolah ter poudarjanju socialnih spretnosti vključevanja v redne razrede je opazno, da za skupino učencev z učnimi težavami socialna vključitev ni optimalno realizirana v šolski praksi.

Učitelji poskušajo v razredih z učenci z učnimi in vedenjskimi težavami najpogosteje nadzorovati učno situacijo. Prizadevajo si za personalizacijo pouka (prizadevajo si, da nekaj storijo za učenca, poskušajo najti strategije, ki ustrezajo učencu in premislijo o pristopih, ki bi jih lahko dodatno vključili). Slovenski učitelji gledajo na učence z učnimi in vedenjskimi težavami pozitivno in poskušajo v vsaki situaciji najti tudi kaj dobrega, stvari si prizadevajo videti v drugi, bolj pozitivni luči. Raziskava Kuronjeve pa je pokazala, da učitelji za pomoč ali nasvet redko prosijo druge strokovne delavce, še redkeje pa druge učitelje (Kuronja, 2018).

POMOČ OTROKOM Z DISOCIALNIM SINDROMOM

Ker so vzroki socialno neprilagojenega vedenja posameznega otroka kompleksni, morata biti takšni tudi diagnostika in obravnava otroka. Za učinkovit in uspešen razplet je treba zajeti vsa področja otrokovega življenja. Vec (v Svetin Jakopič, 2005) opozarja, da četudi je izvor težav na enem področju, se to slej ko prej izraža tudi na drugih področjih in tako se začne odvijati »začarani krog«. Otroku, ki kaže neprilagojene oblike vedenja, je pogosto kaznovan tako, da mu prepovejo igro, obisk interesnih dejavnosti v šoli ali izvenšolskih dejavnosti, kjer bi se lahko potrjeval na primeren način in zadovoljil svojo potrebo po pripadnosti in uspešnosti. Zato moramo v diagnostične in kasneje v intervencijske ukrepe zajeti celoten življenjski sistem

otroka (Mikuš Kos v Svetin Jakopič, 2005). Pomembno je ugotoviti, v kakšnem družinskem okolju živi otrok, kako preživlja prosti čas, kateri so pomembni faktorji okolja, ki vplivajo nanj in kakšna je njegova vloga v šolskem sistemu:

- kako je uspešen v šoli,
- kako je bilo v preteklih letih šolanja,
- koliko sodeluje pri pouku,
- kako ima urejene šolske potrebščine, kakšen je bil prehod v šolo v času všolanja, kakšno je vedenje do vrstnikov, učiteljev, hišnika, kuharic ipd.,
- kakšne so njegove poklicne želje,
- kakšna je vedenjska slika pri pouku, med odmori, v OPB ipd.,
- kakšno je sodelovanje s starši.

Bečaj (1989, 2003) med diagnostične kriterije disocialnega vedenjskega sindroma pri otrocih in mladostnikih uvršča:

- nizko delovno učinkovitost (učna neuspešnost, ponavljanje razredov; taki ljudje imajo visoke splošne sposobnosti, vendar je njihova uspešnost daleč od njihovih resničnih sposobnosti, težko se zaposlijo oziroma hitro razdirajo delovna razmerja);
- pomanjkanje aktivnih interesov (prevladujejo pasivni interesi – kajenje, pitje, gledanje televizije, videa, igranje video in računalniških igranic ... ni pa dejavnosti, pri katerih je otrok ali mladostnik dejaven);
- pomanjkanje delovnih navad (ni dejavnosti, pri kateri bi posameznik kazal ustrezno vztrajnost - niti pri učenju, še manj pa pri igri ali delu);
- pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki (ne družijo se več in ne prijateljujejo z vrstniki, ki nimajo težav, med sošolci niso priljubljeni, družijo se predvsem s sebi enakimi);
- izločenost iz socialnega okolja (niso vključeni v noben klub ali organizacijo, kjer bi bili tudi dejavni);
- pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi (otrok ali mladostnik s čustvenimi in vedenjskimi motnjami nima nobenega odraslega, ki bi mu lahko resnično zaupal, bil nanj navezan in pri katerem bi doživljal sprejetost).

C M P S

Obravnavo otroka z disocialnimi oblikami vedenja moramo posegati na različna področja otrokovega funkcioniranja: socialna mreža, telo, čustva, vedenje, mišljenje, vrednote. Pomembno je, da so vsi zastavljeni cilji realni – dosegljivi za otroka, da ciljev ni preveč in so različno zahtevni.

Pri intervencijskih procesih moramo biti usmerjeni tako v razvijanje ustreznih vedenjskih reakcij otroka kot odpravljanje negativnih oblik vedenja. Objava mora potekati redno, intenzivno ter hkrati individualno kot tudi skupinsko. Otrok se mora primernih vzorcev vedenja učiti v okolju, v katerem živi, kjer bo moral te vzorce uporabljati, in v stiku z osebami, ki predstavljajo njegovo socialno mrežo. Le v sodelovanju strokovnjakov, ki delajo z otrokom individualno s šolskimi strokovnimi delavci in starši, je uspeh realnejši (Svetin Jakopič, 2005).

Da bo sodelovanje s starši učinkovitejše, je pomembno, da že v začetni komunikaciji preverimo njihova pričakovanja. Tako otroku kot staršem lahko damo občutek sprejetosti, povezanosti, varnosti in topline le z našim odnosom do njih. Starši velikokrat ne zmorejo izraziti skrbi za svojega otroka na »pravi« način. Takrat je zelo pomembna naša reakcija, da besed ne vzamemo osebno, da starše poslušamo in jih na prijazen način povabimo k sodelovanju. Od staršev ne smemo pričakovati več, kot zmorejo prispevati k sodelovanju. Dati jim moramo občutek, da jih spoštujemo in cenimo njihov prispevek k skupnemu reševanju težav njihovega otroka/našega učenca. Zelo pomembno je kakšna sporočila jim posredujemo verbalno ter kakšna sta naša drža telesa in mimika obraza v času komunikacije z njimi (Mladinski dom Jarše, interno gradivo, 2022).

Dandanes tudi v našem okolju obstaja veliko izobraževanj strokovnih delavcev vrtcev in šol, da se lahko naučimo, kako vzpostaviti ustrezno komunikacijo in odnos z otroki s težavami v socialnem prilagajanju in z njihovimi starši.

VIRI

- Batistič Zorec, M. (2000). Teorije v razvojni psihologiji. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Janežič, T. (2009). Varovalni dejavniki v procesu reševanja učnih težav v osnovni šoli – diplomsko delo. Fakulteta za socialno delo. Ljubljana.
- Jereb, A. (2016). Prilagajanje okolja učencem z učnimi težavami.

http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program2_mag-andreja-jereb.pdf

- Košmrl, S. (2019) : Srčni učitelj. Založba 5ka. Trbovlje.
- Kuronja, M. (2018). Samoučinkovitost učiteljev pri delu z učenci z učnimi ter čustvenimi in vedenjskimi težavami. Doktorska disertacija. Univerza V Mariboru Pedagoška Fakulteta.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2010). Prepoznane lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in učencev s posebnimi potrebami. Didaktika Slovenica, 3-4, Pedagoška obzorja, letnik 25.
- Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov: Šolsko svetovalno delo, 2016, letnik 20, številka ¾, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pantič, T. (2013). Športne aktivnosti v Mladinskem domu Jarše. Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport. Ljubljana.
- Pavli, N. (2014). Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljani.
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila, Socialna pedagogika 2005, vol. 9, št. 4. str. 391-422.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), Šolska neuspešnost med otroki in

mladostniki (str. 19-21). Inštitut za psihologijo osebnosti.