

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

NADARJEN UČENEC S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI  
TEŽAVAMI - ŠTUDIJA PRIMERA

LJUBLJANA, 2012

MATIC SENICA

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

NADARJEN UČENEC S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI  
TEŽAVAMI - ŠTUDIJA PRIMERA

Študijski program:  
pedagogika – andragoška smer

Mentor: Red. prof. dr. Robi Kroflič

MATIC SENICA

LJUBLJANA, 2012



## **ZAHVALA**

*Mentorjuizr. prof. dr. Robiju Krofliču, ki me je sprejel ter strokovno vodil pri nastajanju diplomske naloge.*

*Vsem sodelujočim strokovnim delavcem, fantovi mami ter fantu, ki so mi omogočili raziskavo.*

*Staršema, ki sta mi omogočila študij, mi stala ob strani, me spodbujala, me brezpogojno in skozi vsa leta podpirala v vseh mojih vzponih in padcih in dajala konstruktivne kritike pri nastajanju diplomske naloge.*

*Punci Aleksandri, ki mi je stala ob strani ves čas študija, me bodrila ob težkih trenutkih ter vlivala moči za čimprejšnje dokončanje diplomske naloge.*

*Vsem ostalim, ki so kakorkoli pripomogli k nastanku tega dela.*

## **POVZETEK**

**Naslov diplomskega dela:** Nadarjen učenec s čustveno-vedenjskimi težavami - študija primera

**Povzetek:** V diplomski nalogi me je zanimalo, kako je v Sloveniji urejeno področje obravnave in dela otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Osredotočil sem se na dve skupini znotraj OPP, ki sta prevečkrat spregledani, in sicer na otroke s čustveno-vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT) in na nadarjene otroke. V nalogi opisujem kdo so OPP znotraj te skupine, otroci s ČVT. Razčlenil in osvetlil sem pojme in koncepte, ki so povezani s ČVT, raziskal aktualno stanje ter oblike in vrste pomoči za takšne otroke v Republiki Sloveniji in prioritete, ki nas na tem področju še čakajo. V nadaljevanju sem opredelil prevladujoče koncepte in pojme nadarjenih otrok. Zanimale so me metode za prepoznavanje nadarjenih otrok v osnovni šoli, prevladujoči načini dela z njimi ter področja pojavljanja največjih sistemskih nejasnosti oziroma težav. Poleg tega me je zanimalo še, kako se (če se sploh) delo z nadarjenimi otroci razlikuje od dela s tistimi nadarjenimi otroci, ki imajo ČVT. Veliko se v zadnjem času govori o OPP ter o za njih najprimernejšem inkluzivno naravnanim izobraževanju. V zadnjih letih se tudi zakonodaja na tem področju spreminja v smeri večje vključenosti teh otrok, vendar samo zapisi na papirju niso dovolj, da stvari zaživijo v realnosti. Prav zaradi tega sem izvedel študijo primera za boljši vpogled v dejansko delovanje stvari. Seznanjen sem bil z zgodbo osnovnošolskega fanta, ki je bil s strani komisije za usmerjanje OPP prepoznani kot otrok s ČVT, hkrati pa je fant izjemno nadarjen oziroma ima nadpovprečne intelektualne zmožnosti. Fantov primer je med stroko redek, zato sem ga podrobneje proučil. Pridobil sem dovoljenje, dokumentacijo in z vsemi vpletenimi v fantovo dosedanje izobraževanje opravil polodprti intervju in na podlagi slednjega analiziral dosedanje delo z njim. Tako sem v drugem delu diplomske naloge predstavil fantovo dosedanje izobraževalno pot, težave in zaplete ter podrobneje proučil delo vseh pristojnih strokovnih služb in vlogo staršev. Zanimalo me je tudi sodelovanje med strokovnimi službami (vloga zunanjih institucij) in pomen njihovih odločitev na fantovo izobraževalno prihodnost. Odločitve strokovnih služb sem poskusil umestiti v prevladujoče koncepte na tem področju ter jih predstaviti z vidika inkluzivno naravnane šole.

**Ključni pojmi:** otroci s posebnimi potrebami, otroci s čustveno-vedenjskimi težavami, nadarjeni otroci, inkluzivno naravnano izobraževanje, osnovna šola, študija primera

## **ABSTRACT**

**Title:** Gifted student with emotional behavioral problems – case study

**Abstract:** One of the purposes of my thesis was to research how the area of work with children with special needs is handled in Slovenia. I focused on two main groups of children with special needs; gifted students and students with emotional behavioral problems (EBP). In my thesis I describe who are students with EBP, terms and concepts related to EBP and I researched current state and forms of help for those students in Republic of Slovenia and all the priorities in that special field. Further on I defined prevalent concepts and terms of gifted students. I researched methods of identifying gifted students in elementary school, prevalent ways of work with them and areas of systemic vaguenesses and problems. Beside that I wanted to find out if the work with gifted students is different than work with gifted students with EBD. There has been a lot of discussion about children with special needs and about the most appropriate education for them lately. There also had been changes in legislation in the past few years, but that is not enough to accomplish things in practice. Because of that I performed a case study to get a better view of practical work with gifted and EBD students. I have been introduced to a student, who was identified as an EBD student and is beside that very gifted and has outstanding intellectual abilities. His case is rare in this field, so I researched it in details. I got the permission, appropriate documentation and took the half-opened interview with all persons involved in student's education. On the basis of interviews I analysed what kind of work with him was carried out so far. In second part of my thesis I introduced student's education, problems and work of competent institutions and role of his parents. I also researched cooperation between all competent institutions and the meaning of their decisions on student's educational future. Those decisions I tried to place in prevalent concepts in that area and introduced them from the aspect of inclusive oriented school.

**Keywords:** children with special needs, students with emotional behavioral problems, gifted students, inclusive oriented education, elementary school, case study

## KAZALO

1	UVOD .....	7
2	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	8
2.1	Učenci s čustveno-vedenjskimi težavami .....	10
2.1.1	Razvoj pojmovanja ČVT .....	10
2.1.2	Opredelitev ČVT .....	12
2.1.2.1	Etiološka klasifikacija disocialnih motenj.....	15
2.1.2.2	Disocialni vedenjski sindrom .....	16
2.1.3	Vzroki za nastanek ČVT.....	17
2.1.4	Značilnosti otrok s ČVT .....	18
2.1.5	Pojavne oblike ČVT .....	20
2.1.6	Varovalni ali rizični dejavniki za nastanek ČVT.....	22
2.1.6.1	Osebne značilnosti.....	23
2.1.6.2	Vrstniki.....	25
2.1.6.3	Dejavniki socialno-ekonomskih razmer .....	26
2.1.7	Diskurzi nezmožnosti .....	26
2.1.8	Vpliv diskurzov na razumevanje ČVT .....	31
2.1.9	Nevarne redukcije v razumevanju ČVT .....	31
2.1.10	Integracija in inkluzija otrok s čustveno-vedenjskimi težavami v Sloveniji .....	33
2.1.11	Zakonska podlaga inkluzije .....	34
3	NADARJENI OTROCI.....	37
3.1	Opredelitev nadarjenosti .....	37
3.1.1	Odkrivanje in identificiranje nadarjenih.....	39
3.2	Delo z nadarjenimi otroki.....	45
3.2.1	Šolske oblike pomoči.....	47
3.2.2	Kaj lahko storijo starši, da bi pomagali nadarjenim otrokom.....	48
3.3	Povezava nadarjenosti in ČVT .....	49
4	EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE .....	52
4.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....	52
4.2	Raziskovalne hipoteze.....	52
4.3	METODOLOGIJA.....	53
4.3.1	Osnovna raziskovalna metoda .....	53
4.3.2	Opis populacije vključene v raziskavo .....	53
4.3.3	Postopek zbiranja podatkov .....	53
4.3.4	Opis merskih inštrumentov.....	54
4.3.5	Opis postopka obdelave podatkov .....	55
5	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	55
5.1	Opis fantove izobraževalne poti.....	55
5.2	Analiza in rezultati .....	58
6	ZAKLJUČEK.....	79
7	VIRI IN LITERATURA .....	90
8	PRILOGE.....	93

## KAZALO SLIK IN TABEL

Slika 1: Kronološki pregled izobraževanja .....	58
Tabela 1: Intervju z ravnateljico .....	82
Tabela 2: Intervju s svetovalno delavko 1 .....	83
Tabela 3: Intervju s svetovalno delavko 2 .....	84
Tabela 4: Intervju z razredničarko .....	85
Tabela 5: Intervju s klinično psihologinjo .....	86
Tabela 6: Intervju s socialno delavko .....	87
Tabela 7: Intervju z mamo .....	88
Tabela 8: Intervju s fantom .....	89



## 1 UVOD

Dandanes se tako v družbi na splošno kot v šoli vedno bolj poudarja načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med posamezniki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti. Za uresničevanje enakih možnosti vseh učencev, naj gre za učence s čustveno-vedenjskimi težavami ali za nadarjene učence, je potrebno upoštevati njihove medsebojne razlike. Ena izmed pomembnejših nalog šole je oblikovati najboljše učno in vzgojno okolje prav za vsakega izmed učencev. Pogoj za doseg slednjega so **enake možnosti posameznika do drugačnosti oziroma pravično izobraževanje**, ki je ena izmed temeljnih človekovih pravic vsakega posameznika. V zadnjem času je tako med laično populacijo kot znotraj stroke veliko razprav namenjenih pravičnemu izobraževanju oziroma inkluzivno naravnani šoli, ki to drugačnost tudi upošteva.

Znano je, da današnji hiter način življenja v veliki meri narekuje prizadevanje ljudi za nenehnim dokazovanjem oziroma dosežki. Edino merilo uspešnosti so materialne dobrine in iskanje sreče, po kateri vsi tako hlepimo, da večkrat pozabimo na sredstva in posledice, ki vodijo do določenega cilja. **Starši v zagotavljanju ekonomske stabilnosti večino dneva preživijo v službi, otroci pa so prevečkrat prepuščeni sami sebi.** To dejstvo zagotovo pušča največ posledic na najranljivejši populaciji, na otrocih. Tudi šola ni odporna na vse te močne družbene tokove, ki se v šoli odražajo predvsem v njeni vedno večji storilnostni naravnosti.

Pomembno je tudi upoštevanje dejstva, da se vsaka nova oblast zaveda moči in vplivnosti šole, skozi katero gredo vsi državljani.

**Oblastnikom je bolj kot za izobraženo prebivalstvo mar za vzgojenost in lojalnost prebivalstva obstoječim družbenim razmeram** (Peček idr. 2006). Zaradi tega je še pomembneje, da je tudi laična javnost pozorna na vse poteze vladajočih ljudi.

Zaradi zgoraj naštetih družbenih premikov se mi zdi pomembno, da stvari na področju dela z OPP osvetlimo in kritično ovrednotimo, saj bo v bodoče le tako možen določen napredek v smeri večje inkluzivnosti.

O tem, kako razumeti svojo mladino, se sprašuje vsaka generacija znova. Na vprašanje dobi odgovore, ki so v enem delu vselej podobni, v drugem pa jih oblikujejo značilnosti »duha časa«, ki ga živimo vsakokrat vsaj delno drugače. Zato ne moremo govoriti o otroku nasploh, ampak lahko govorimo le o posameznem otroku, ki živi v nekem okolju in ga zaznamujejo le njemu lastne izkušnje (Metljak 2009, str. 13). Berger (prav tam) s povedjo: »Vsak človek je kot vsi

ljudje, kot nekateri ljudje in kot noben drug človek« zelo nazorno predstavi odnos med podobnostjo z drugimi in na drugi strani individualnostjo vsakega izmed nas.

Prav upoštevanje raznolikosti otrok je bistveno pri načrtovanju in udejanjanju **pravičnega oziroma inkluzivno naravnane izobraževanja**.

»Neučinkovito in etično nesprejemljivo je učenje o drugem, saj le učenje od drugega in sobivanje s takšnimi, ki niso kot mi, omogoči razvoj edinstvenega in humanega posameznika v obstoječi svet.« (Tood v Metljak 2009, str. 51).

V diplomski nalogi me zanima, kakšni temelji za razvoj edinstvenega in humanega posameznika za njegov najoptimalnejši razvoj so postavljeni pri nas. Zato sem se odločil, da raziščem kakšno je stanje na področju OPP oziroma natančneje otrok s ČVT in nadarjenih otrok urejeno pri nas ter kako uspešni smo na tem področju. Otroke s ČVT in nadarjene otroke sem izpostavil zato, ker menim, da sta **najbolj spregledani skupini otrok znotraj OPP** ter vse prevečkrat pozabljamo nanju. Za natančnejši vpogled sem v drugem delu diplomskega dela naredil študijo primera nadarjenega fanta s ČVT in na njegovem primeru raziskal, kako se stvari na področju inkluzije razvijajo pri nas. Prav tako me zanima povezava otrokove nadarjenosti z njegovimi ČVT.

## **2 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Različni avtorji različno opredeljujejo posebne potrebe. V diplomski nalogi sem se osredotočil le na nekatere slovenske avtorje in zakonodajno opredelitev, ki je nekakšna podlaga oziroma temelj obravnave OPP.

Resman (2003, str. 67) meni, da bi bila najsplošnejša označitev učencev s posebnimi potrebami, da so »posebni vsi tisti otroci, ki se razlikujejo od dominantne skupine po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih značilnostih. V vrtčevskih in šolskih pogojih so to tisti otroci, ki brez dodatne in posebne pomoči in še posebej usposobljenega učitelja ali strokovnjaka, ne bi zmogli sožitja in dela v vrtcu oziroma šoli med svojimi vrstniki.«

Nekoliko podrobnejša in obširnejša je Skalarjeva (1999, str. 122–123) opredelitev, ki OPP opredeli kot »... 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 sporočanju in komuniciranju s socialnim okoljem. Osebe s posebnimi potrebami imajo pogosto dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske težave. Te so posledica zmanjšanih storilnostnih dosežkov in socialnih možnosti v primerjavi z neprizadetimi vrstniki, kar je posledica zmanjšanih možnosti zadovoljevanja potreb in obvladovanja razvojnih nalog, posledica zmanjšanih možnosti zadovoljevanja potreb in obvladovanja razvojnih nalog, posledica socialne izključenosti in socialne stigmatiziranosti. Posledice le-teh se kažejo v negativni samopodobi in v nizkem samovrednotenju, v nevrotičnosti in depresivnosti, v vedenjskih težavah, v zasvojenosti, v obrambni naravnosti in v raznih oblikah dezintegriranega vedenja. OPP zahtevajo celostno interdisciplinarno obravnavo, ki jim je nudena v domačem in širšem socialnem okolju. Za življenje in delo jim je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje in v izobraževalnem procesu prilagoditi izobraževalne programe.« Iz opredelitve lahko vidimo, kako kompleksna oziroma celostna morata biti obravnavo in pomoč namenjena otrokom s posebnimi potrebami.

Zakonska podlaga, ki je nekakšen okvir dela z OPP, je pri nas urejena v **Zakonu o usmerjanju OPP** (2007, 2. člen) in določa, da v kategorijo OPP sodijo:

- Otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

K temu velja dodati še **Zakon o osnovni šoli** (ZOsn-F 2007, 5. člen), kjer je jasno zapisano, da poznamo še dodatni dve kategoriji OPP, ki jih ne smemo zanemariti. Po tem zakonu so OPP tudi:

- Učenci z učnimi težavami in
- nadarjeni učenci.

Nekateri avtorji pod pojmom *odklon* oziroma *posebne potrebe* razumejo tudi pozitivne deviacije, ki jih najdemo pri raznih umetnikih oziroma genialnih ljudeh (Kobolt 2010b, str. 129). Prav se

mi zdi, kot piše v Zakonu o osnovni šoli (ZOsn-F 2007, 5. člen), da so tudi nadarjeni uvrščeni med OPP, saj tudi oni potrebujejo veliko prilagoditev in povsem svojevrsten način dela. Vendar je na drugi strani zelo pomembno kako se to izvaja v sami praksi in kot bomo videli v nadaljevanju stvari le niso tako rožnate, kot se zdi na prvi pogled. O nadarjenih bom več govoril v drugem delu teoretičnega dela diplomske naloge. V nadaljevanju diplomske naloge pa bom najprej posvetil pozornost učencem s ČVT.

## 2.1 UČENCI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

### 2.1.1 Razvoj pojmovanja ČVT

Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki določajo meje med tem kar v določenem časovnem obdobju ter socialnem in družbenem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče, težavno oziroma moteno (Kobolt 2010a, str. 13). Zavedati se moramo, da je pojem *moteče vedenje* mnogo širši kot nek specifičen vzgojni problem, saj gre za njegovo tesno vpetost v značilnosti sodobnih družbenih tokov (Kobolt 2010b, str. 133).

J. R. Schultheiss (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 91) poudari, da **términi na področju ČVT** odlikavajo družbeno razumevanje otrok in vzgoje, ki je predvsem zgodovinsko pogojeno. Na prelomu 18. in 19. stoletja je prevladovala **normativno-patološka paradigma**, odklon od norme je bil razumljen kot bolezen oziroma moralni primanjkljaj. *Pedagoška patologija, otroška motnja, psihopatska manjvrednost* so bili prevladujoči términoji tega obdobja, v katerem je bilo vsako odstopanje diskvalificirano.

V času reformske pedagogike se uveljavi **pedagoško-integrativna paradigma**, ki pravi, da naj bi bil otrok prek vzgoje vpeljan v družbo. Če vzgoja ni bila dobra in vpeljava otroka v družbeno življenje ni popolnoma uspela, so takega otroka poimenovali kot *vzgojno zanemarjenega*. Drugi, takrat pogosto uporabljen términoj, ki je bil opredeljen kot pedagoški deficit oziroma pomanjkljiva vzgoja, je bil *težja vzgojljivost*.

Danes je ideologija pedagoškega gibanja usmerjena predvsem v socialno vključenost oziroma inkluzijo revnih, zapuščenih, zanemarjenih, ne dovolj dobro vzgojenih otrok, ki odstopajo od normativnih standardov. Zrim-Martinjak (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 93) pravi, da bi lahko rekli, da danes prevladuje **postmoderna paradigma**, katere jedro je »socialna izključenost«, ki je ključna za razumevanje učenčevih težav in načrtovanje pomoči. Socialno-

ekonomski dejavniki, konkretnije šibko socialno okolje, pa imajo izreden vpliv tudi na razumevanje ČVT. Reforme šolskih sistemov po svetu po besedah Žižaka, (Kobolt 2010b, str. 133) vodijo k nenehnem povečevanju izobraževalnih zahtev in pričakovanj, kar velja za tudi za učence, ki imajo kakršne koli težave, kar posledično pomeni le še večjo obremenjenost. To dejstvo je v neskladju s 15-letnimi prizadevanji postindustrijske družbe, ki stremi k inkluzivni naravnosti šole. Tako smo priča dvema popolnoma različnima trendoma, na eni strani je nenehna rast zahtevnosti izobraževanja, po drugi strani pa hkrati usmerjamo UPP v redne izobraževalne programe.

Da lahko razumemo odnos družbe do neke problematike, je velikega pomena tudi **razvoj** njenega pojmovanja **v uradnih, strokovnih ter zakonskih predpisih**. Če primerjamo zakona o usmerjanju otrok iz leta 2000 in 2007, lahko opazimo, da so otroci s ČVT v Zakonu o usmerjanju OPP iz leta 2000 poimenovani »otroci z motnjami vedenja in osebnosti« (2000, 2. člen). V Zakonu o usmerjanju OPP iz leta 2007 pa pride v poimenovanju do spremembe, od takrat so namreč »otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami« (ZOUPP-A 2006, 1. člen).

Vse do leta 2006 smo tako v vseh zakonskih ureditvah uporabljali pojem »motnje vedenja in osebnosti, MVO«, ki ga danes nadomeščamo s »čustvenimi in vedenjskimi motnjami«. Bistveno pri tem je, da je v poimenovanjih izginil pojem osebnosti, ki je označeval stabilnost motnje, vendar pa je kvalitativna opredelitev motenj ostala nespremenjena. Tako se v dokumentih še vedno uporablja izraz *motnja*, kar kaže na prevlado psihiatrije in klinične psihologije oziroma medicinskega diskurza. Splošno sprejeta mednarodna opredelitev EBD<sup>1</sup> izpostavlja *difficulties*, torej težave in ne motnje, ki asociirajo na neko trajno, stabilno in organsko pogojeno stanje. Tako Metljak (2010a, str. 211) ugotavlja, da je celotno razumevanje motnje ostalo enako kot pred letom 2006, kljub drugačnim predvidevanjem Unesca v poročilu iz Salamance. Unesco je že leta 1994 ugotovil: »Reforma socialnih institucij ni le tehnična naloga, temveč je predvsem odvisna od prepričanja, zavezanosti in dobre volje posameznikov, ki sestavljajo družbo. Ni težko spremeniti pojmovnega izrazoslovja, veliko težje je spremeniti prepričanja ljudi.« (prav tam).

Vendar se mi kljub temu tudi izrazoslovje zdi pomemben korak k tako želeni inkluziji, saj je izraz zelo pogost družbeni odziv ali odraz do OPP.

---

<sup>1</sup> Emotional and behaviour difficulties

Pogosto se v strokovni literaturi pojavlja namesto izraza *čustvene in vedenjske motnje* tudi nekoliko »blažji« izraz *čustvene in vedenjske težave* ali okrajšava ČVT. Zato je dobro, da na začetku ločimo med izrazoma *težava* in *motnja*, ki se pri različnih avtorjih pojavljata v enakem pomenskem smislu. Vendar kot pravi Kobolt (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 89), se izraza razlikujeta predvsem v pogostosti in stopnji pojavljanja, ne pa v emocijah in vedenju. O težavah govorimo, ko nek način čustvovanja ali vedenjskega odziva ne moti posameznika oziroma njegove okolice, saj so težave del vsakodnevnega življenja slehernega od nas. Tako je včasih dovolj že kratek pogovor, sprememba odnosov ali elementov situacije in težave izginejo. Do manj ugodnega rezultata pride, če so elementi okolja in odnosi, ki jih ima posameznik z osebami, dejavniki utrjevanja težav. Ponavljajoče in stabilizirane težave rade prerastejo v motnje, ki so lahko razvojne, psihične, osebnostne, emocionalne, socialne ali odnosne in resno ovirajo posameznika ter okolje.

### 2.1.2 Opredelitev ČVT

Da je opredeljevanje otrok s ČVT problematično, opozarja mnogo avtorjev (Metljak 2009, str. 10). Njihove opredelitve se bistveno razlikujejo predvsem v dveh ključnih točkah. Tako je za nekatere jedro težav v posamezniku, ki se ni pripravljen prilagoditi družbenim normam, medtem ko drugi zagovarjajo dejstvo, da za »neprimerno vedenje« ni kriv posameznik, ampak »izražena stopnja integracije v družbo« (Kobolt, Metljak, Potočnik 2008, str. 49).

**ČVT so zelo raznolik in širok pojem**, kar dokazuje tudi veliko število izrazov, ki jih uporabljamo sinonimno. To so: čustvene težave, anksioznost, socialni umik, emocionalne težave/motnje, psihosocialne težave, socializacijske motnje, vzgojne težave, vzgojna nevodljivost, vzgojna zanemarjenost, socialnointegracijske težave, socialna oškodovanost, moteče vedenje, odklonsko vedenje, izguba kontrole, hiperaktivno vedenje, impulzivno vedenje, opozicionalno vedenje (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 88). Ko rečemo ČVT, imamo vselej v mislih tako čustveno kot vedenjsko dimenzijo, saj obe nastopata skupaj, četudi je včasih ena izmed njiju izrazitejša (prav tam, str. 89).

P. Maras in Cooper (v Metljak 2009, str. 10) gledata na ČVT »kot na krovni termin, ki vsebuje širok spekter težav in potreb, vključno s problemi, ki se kažejo v čustveni ali vedenjski obliki in problemi, ki vsebujejo obe dimenziji, čustveno in vedenjsko.« Kluge (v Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 94–95) opredeljuje kot vzgojno težavnega tistega otroka, ki ne spreminja

neprimerne vedenja pod vplivom medčloveške zveze, otežuje ali odklanja pedagoške pristope in vplive ter ni pripravljen spremeniti svojega vedenja. Iz Klugejeve definicije vidimo, da išče težave v otroku in ne v družbenem kontekstu. Vzgoja je vezana na nosilca vzgoje in tistega, ki je vzgajan, gre torej za subjektivno-objektiven odnos. Definicija vzgojno težavnega otroka se tako nanaša le na odnos med otrokom in odraslim, medtem ko pozablja na otrokovo stanje.

Da problem vedenjske motnje ni problem vedenja samega po sebi, ampak odraz stopnje integracije v družbo, je že leta 1976 opozoril Lassahn (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 95). Zelo podobno na ČVT gleda tudi Visser (v Metljak 2009, str. 10), ki meni, da so ČVT oznaka, ki jo otroku dodeli okolje na podlagi njegovega vedenja in kulturnih norm, ki veljajo v določeni družbi in ne morejo obstajati zunaj določenega socialnega okolja. Da ČVT ne morejo obstajati zunaj socialnega okolja, meni tudi Skalar (1996, str. 335), ki opredeli otroke in mladostnike s ČVT kot »otroke in mladostnike, ki v šolskem prostoru predstavljajo poseben problem. Poseben problem predstavljajo, ker so usmerjeni proti družbenim, institucionalnim in moralnim normam. Njihovo vedenje je usmerjeno tudi proti samemu sebi, proti lastni fizični in psihični integriteti. To je vedenje, ki ga socialno okolje doživlja kot motnjo in ustvari potrebo socialnega okolja po odzivu, da bi storilce onemogočil ali jih odvrnil od takšnega vedenja. Takšnega vedenja ne doživljamo kot posledico nekega bolezenskega stanja, temveč bolj in večinoma kot posledico moralne pokvarjenosti, nevzgojenosti, motenega razvoja kontrole emocij in notranjih dražljajev, impulzivnosti in identifikacijo s subkulturnimi normami in vzorci vedenja. Takšnega vedenja tudi povzročitelji vedenja ne doživljajo kot poseben problem ali posledico bolezenskega stanja. Zaradi neustreznega vedenja ne občutijo bolezenskega pritiska, zaradi katerega bi poiskali pomoč pri strokovnjaku ali odrasli avtoriteti. Otroci in mladostniki s ČVT so drugačni od večine, so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sami sebe, svoje življenje in zdravje, svojo osebnostno in socialno integracijo ter otroci in mladostniki, katerih vedenje je ogrožajoče za socialno okolje.« Metljak (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 88) je do odnosa ČVT in družbenega okolja še konkretnjši, ko pravi: »Vedenjske motnje so pojem, ki ustreza zgolj vidiku opazovalca. Pojem služi meni, opazovalcu in soudeležnemu akterju, ki me to vedenje moti (ker bi se npr. rad mirno učil), da nekaj, kar je med nama, torej najin problem, opredelim kot njegov/njen problem. Še bolj mi pomaga, če ta problem stabiliziram v relativno trajno obliko-vedenjske motnje. Z enostavno potezo sem najin skupni problem prepoznal kot njegov/njen, relativno trajen problem, s katerim se bo moral soočiti sam oziroma strokovnjaki, ki se spoznajo na te vrste motnje.«

Evans in sodelavci so po pregledu raziskav ugotovili, da je le malo pokazateljev, ki bi dokazovali premik od razumevanja težav kot problemov, ki so locirani znotraj posameznikov (tako imenovanega »medicinskega modela« ČVT), k bolj na socialnem kontekstu temelječim pristopom, kjer je vedenje razumljeno kot odziv na določene situacije (Metljak 2009, str. 10–11).

Opisov in definicij otrok s ČVT je torej zelo veliko, vendar se vsi ti zapisi ne razlikujejo dosti od Sullyevega, (Metljak 2009, str. 12), ki je že pred več kot sto leti dejal: »Normalen (običajen) otrok je tisti, ki je ustrezno prilagojen svojemu okolju ..., tako imenovan izjemen (patološki) otrok je v veliki večini samo slabo prilagojen otrok in ne otrok, ki trpi zaradi težkega patološkega defekta.«

Ko govorimo o ČVT, nikakor ne moremo mimo pojma »**motečnosti**«, ki ga Cooper (prav tam, str. 16) opredeljuje kot: »ČVT so najbolj očitne, ko se pojavijo v obliki motečega vedenja v šolah. To se lahko izrazi v obliki vedenj, ki motijo učni proces, v ekstremnih, redkih primerih pa lahko vključujejo nasilje nad učenci in osebjem.«

Vahid in Harwood (v Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 96) med moteče oblike vedenja uvrščata: odsotnost, raztresenost, brezdolje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, tiranstvo, kaotičnost, otročjost, nerodnost, defenzivnost, trmo, strah pred testi in čezmerno kritičnost. Nadaljnje probleme s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrijo, nezrelost, anksioznost, šaljenje, probleme s spominom, nerazpoloženost, nervozo, obsesivno vedenje, pogoste izpade ter posttravmatske izbruhe. Poleg tega tudi nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, probleme z branjem, samopoškodovanje, poškodbo senzoričnih čutil, spolno neprimerno vedenje, kratko koncentracijo, počasne odzive, govorne težave, težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži in utrujenost.

Winkel (prav tam, str. 88) zaradi velikih razlik v pristopih in v razumevanju ČVT opredeljuje **tri teorije, ki razlagajo vedenjska odstopanja od normativnih kodov in standardov:**

- 1. klinično psihološke teorije**, ki se ravnajo po vsakodnevni formulaciji »tisti, ki dela probleme, je tudi sam problematičen« in temeljijo na normativnih postavkah družbenih znanosti,
- 2. teorija etiketiranja**, ki pravi, da so izobraževalne institucije tiste, ki izstopajoče vedenje definirajo in ustvarjajo,



**3. konstruktivistična paradigma**, ki proces razvoja izstopajočega vedenja po eni strani opredeljuje kot krožni proces resničnega vedenjskega odstopanja od norm in pričakovanj ter po drugi strani posledico označevanj ter etiketiranj, ki ju izvajajo osebe v družbenem okolju.

Velik pomen za sodelovanje strokovnjakov v multiprofesionalnih timih ima zagotovo tudi poznavanje diagnostičnih orodij in diagnoz (Metljak 2009, str. 31). Vendar, kot opozarja Visser (prav tam, str. 11), so ocenjevalna orodja lahko nevarna, saj njihova uporaba lahko pomeni dokaz za obstoj težkih in trajajočih ČVT. Baker (prav tam) pravi, da je pomembneje od kategoriziranja in diagnosticiranja razumevanje in opredelitev posameznega primera.

Tudi sam se strinjam z Metljakom (prav tam, str. 16), ki pravi: »Po pregledu različnih opredelitev oziroma razumevanj menim, da je sama opredelitev manj pomembna kot pot k razumevanju težav.« Vendarle se mi zdi pomembno in smiselno, da v nadaljevanju predstavim najpomembnejši in znani klasifikaciji ČVT v Sloveniji, Bregantovo etiološko klasifikacijo disocialnih motenj (1987) ter Bečajev disocialni vedenjski sindrom (1989).

#### 2.1.2.1 Etiološka klasifikacija disocialnih motenj

Etiološko klasifikacijo disocialnih motenj lahko razumemo kot pripomoček za razumevanje vzrokov, okoliščin ter celotnega procesa nastajanja težav. Bregant (1987, str. 8–16) deli disocialne motnje v **pet skupin**:

- 1. Situacijska-reaktivno povzročena motnja kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi.** Tudi pri normalno prilagojenih in urejenih otrocih, zaradi za njihovo stopnjo prekomernih obremenitev, občasno pride do disocialnih ravnanj. Otroci s takšnimi ravnanji ne sodijo v vzgojne zavode, saj z normalizacijo življenjskih pogojev disocialna simptomatika običajno izgine.
- 2. Sekundarna peristatična motnja kot posledica motenega čustvenega razvoja.** Otroke v tej skupini delimo na dve podskupini in sicer otroke z nevrotično osebnostno strukturo ter otroke z disocialno osebnostno strukturo. Obema skupinama je skupna osnova sekundarne peristatične disocialnosti oziroma čustveno moten osebnostni razvoj. Ta osnova predstavlja kontinuum, na katerem je na eni strani nevrotična osebnostna struktura, na drugi pa sekundarna disocialna struktura. Pri nevrotični osebnostni strukturi primarna osebnostna usmerjenost ni disocialna in ob disocialnem ravnanju se pojavlja

notranji konflikt, medtem, ko je pri disocialni osebnostni strukturi osebnostna naravnost pretežno disocialna in jih disocialno ravnanje zadovolji.

- 3. Primarno peristatična motnja kot posledica direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja.** Semkaj spadajo mladostniki, ki so odraščali ob disocialnih starših. Mladostniki so živeli v izrazito zavajajočem okolju z značilnostmi kontrakulturnega okolja in so velikokrat socialno oškodovani. Mladostniki so deležni disocialnih vzorcev, ki jih neposredno prevzamejo kot normalne. Njihova disocialnost je posledica napačne življenjske orientacije.
- 4. Primarno biološko povzročena motnja kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz.** V to skupino spadajo disocialni pojavi, ki so posledica psihičnih in organskih cerebralnih okvar. Sem štejemo spremljajoče disocialne pojave pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti in organskih okvarah centralnega živčnega sistema. Pri zadnjih moramo posebno pozornost nameniti oblikam, ki se označujejo kot minimalne cerebralne disfunkcije. Med primarne biološko povzročene motnje uvrščamo tudi disocialne pojave, ki izhajajo iz drugih konstitucijskih odstopanj in se odražajo predvsem v posebnih osebnostnih potezah. Pri takšnih disocialnostih moramo biti pozorni na možne dodatne čustvene motenosti.
- 5. Razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj** so otroci, pri katerih ne zasledimo disocialnega vedenja, s katerim bi neposredno ogrožali interese okolice, vendar so zaradi svoje razvojne ogroženosti v zavodih. Ti otroci so lahko tudi prizadeti v čustvenem in osebnostnem razvoju, vendar niso disocialno moteni. Največkrat so to otroci, ki so določeno težavni pri vzgojnem vodenju, to pa predvsem zaradi pomanjkljive ali napačne dovedanja vzgoje.

Vse oblike in vrste razen pri razvojni ogroženosti se lahko med seboj povezujejo.

#### 2.1.2.2 Disocialni vedenjski sindrom

Bečaj (1987, 1989) klasifikacijo otrok s ČVT (govori o motnjah vedenja in osebnosti - MVO) razume kot »kombinacijo bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov, ki pripeljejo posameznika v razkorak s socialnim okoljem.« Pri konkretni osebi po njegovem ne moremo govoriti o čistih tipih, pač pa o kombinaciji (Bečaj 1989, str. 9). Okolje, ki se odziva na motnjo, slednjo vzdržuje ali celo krepi. Oblikuje vedenje, ki ga okolje praviloma označuje kot neprimerno in nanj reagira odklonilno. Otroku je zaradi negativnih reakcij okolja onemogočeno

zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb. Bečaj uporablja pojem »disocialnost«, ki pojmuje tisto vedenje, ki je v nasprotju z osnovnimi pričakovanji in zahtevami socialnega okolja (Bečaj 1987, str. 24).

Diagnostični kriteriji **disocialnega vedenjskega sindroma**, ki so hkrati **kriteriji za nameščanje učencev v vzgojne zavode** (Bečaj 1989) so:

- Nizka delovna učinkovitost,
- pomanjkanje aktivnih interesov,
- pomanjkanje delovnih navad,
- pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki,
- izključenost iz socialnega okolja,
- pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

Bečaj meni, da so vzroki za nastanek ČVT v kombinaciji večjih dejavnikov, ki jih poveže v disocialni vedenjski sindrom. Kar nekaj avtorjev se ne strinja z dejstvom, da so kriteriji za usmerjanje otrok s ČVT kljub inkluzivni paradigmi še vedno prej navedeni kriteriji (Kobolt, Metljak, Potočnik 2008, str. 55).

### **2.1.3 Vzroki za nastanek ČVT**

Načeloma ČVT ne izhajajo iz fizioloških posebnosti ali posebnosti v razvoju, kot tudi ne iz kognitivnih omejenosti, ampak gre za razvoj specifičnih odzivov pri interakciji učenca z okoljem (Kobolt 2010b, str. 168).

**Vzroke za nastanek ČVT** lahko iščemo med socialnimi, psihološkimi ali biološkimi dejavniki, najpogosteje gre za interakcijo med vsemi tremi dejavniki. ČVT so lahko v veliki meri posledice zlorab ali zanemarjanja fizičnih ali mentalnih bolezni tako otroka kot družinskih članov. V nekaterih primerih se jim lahko pridružijo tudi senzorne ali fizične poškodbe (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 99). Neustrezni odnosi, tako tisti, v katerih se je otrok razvijal, kot tisti, v katere je trenutno vpet, so po vsej verjetnosti glavni razlog nastanka ČVT. Za takšne odnose je značilno, da otrok v njih doživlja občutke strahu, anksioznosti, nekompetentnosti, lastne neuspešnosti, travmatskih doživetij ter nezadovoljenih potreb po povezanosti in vključenosti. Najpomembnejši so seveda odnosi v družini, vendar ne smemo pozabiti tudi na odnose v pedagoških ustanovah, ki lahko te težave omilijo ali pa jih le še stopnjujejo.

Za učno neuspešne učence je kot po pravilu značilno, da dobivajo manj socialnih spodbud, manj ponudb za socialno sodelovanje. Na drugi strani pa so deležni veliko več negativnih informacij ter pričakovanj, ne samo na storilnostnem področju, ampak tudi na vedenjskem področju. Tako se dogaja, da storilnostno uspešni učenci oblikujejo tako imenovan »šoli naklonjen - šoli prilagojen« vzorec vedenja, storilnostno neuspešni pa počasi razvijajo »proti-šolsko« vedenje oziroma šoli nenaklonjen vedenjski vzorec. Problematično postane medsebojno stigmatiziranje, ki še dodatno utrdi diferenciacijo med zgoraj omenjenima skupinama učencev (Kobolt 2010b, str. 120–121).

Učenci s ČVT potrebujejo podporo in tenkočutno razumevanje njihovih čustvenih ali vedenjskih odzivov. Narobe je, če jih hitro opredelimo kot moteče, izstopajoče, nemogoče in neprilagojene šolskim razmeram. Odnos, ki ga vzpostavimo z otrokom, je ključen za zmanjševanje njegovih strahov, spoštovanje dogovorov ter vzpostavitve zaupanja.

Cooper (v Metljak 2009) pravi: »ČVT lahko najbolj pogosto razumemo kot dokaz, da posameznikove potrebe niso zadovoljene.« Moteče vedenje je v večini primerov le nekakšen »krik na pomoč«, s katerim učenci opozorijo nase, izvori pa so v socialnointegracijskih/vedenjskih in hkratnih učnih težavah, ki temeljijo na:

- Slabem dojemanju samega sebe,
- slabi samopodobi,
- skromnih socialnih izkušnjah,
- socialnem statusu znotraj vrstniških skupin,
- dejavnikih njihovega družinskega okolja in
- šolskem okolju, ki lahko omili ali utrjuje težave (Kobolt 2010b, str. 137).

#### **2.1.4 Značilnosti otrok s ČVT**

Težko je posploševati značilnosti otrok s ČVT na vso populacijo teh otrok, vendar naj bi otroke s ČVT zaznamovale predvsem značilnosti kot so (Kobolt 2010b):

- Težave na področju čustvovanja,
- čustvena nestabilnost,
- težave na področju socialnega vedenja,
- skromne socialne veščine in manj prijateljev,
- slabši socialni status,

- pretiran strah pred zavrnitvijo,
- težave z disciplino,
- slab nadzor nad svojim vedenjem,
- deležni so manj pohval za svoje delo kot vrstniki,
- šoli nenaklonjene oblike vedenja,
- odklanjajo šolo,
- agresivno vedenje,
- impulzivna odzivnost,
- nizka frustracijska toleranca,
- slabša integracija v redne osnovne šole,
- občutki nesrečnosti,
- negotovost vase,
- hitra prizadetost,
- strah pred neuspehom,
- nizko samovrednotenje,
- slaba samopodoba,
- učne težave,
- kratkotrajna motiviranost,
- nezmožnost trdega dela,
- slabše delavne navade in
- pogoste težave s koncentracijo.

Podobna, le nekoliko manj obširna, je opredelitev značilnosti ČVT, ki konsenzualno velja v Angliji in jo je na konferenci leta 2007 predstavil Visser. Prepoznane značilnosti znotraj ČVT so (Metljak 2009, str. 11):

- Umaknjenost ali izolacija,
- razdiralnost in motečnost,
- hiperaktivnost in pomanjkanje koncentracije,
- nezmožnost, nesposobnost konsistentno uporabljati primerne socialne veščine,
- nezmožnost, nesposobnost tvoriti in vzdrževati pozitivne odnose,
- uporaba izzivalnih vedenj ter
- duševne motnje, vezane na področja, kot so depresivnost, prehranjevanje in ADHD.

Ob tem je dobro poudariti, da so značilnosti opredeljene kot vedenja ali način uveljavljanja, medtem, ko so težave opredeljene kot nezmožnosti oziroma nesposobnosti (Metljak 2009, str. 12). Pogosto se zgodi, da ravno zaradi tega vidnega, izstopajočega vedenja ne vidimo, kar je za izstopajočim oziroma vidnim (prav tam, str. 16).

### 2.1.5 Pojavne oblike ČVT

Pojem **pojavna oblika** je na tem mestu uporabljen namesto pojma »simptom«, ki ga zelo radi povezujemo z boleznijo oziroma diagnozo (Metljak 2009, str. 16).

Pojavne oblike ČVT so (prav tam):

#### 1. OTROK, KI SE PREVEČ PRILAGAJA

Če posameznik oceni, da se bo lahko umaknil neki ogrožajoči težavi, obstaja možnost, da bo utrdil vzorec umikanja, kar pomeni, da bo na videz deloval kot prilagojen, a bo hkrati žalosten in pasiven. Ta stalna usmerjenost na pričakovanja drugih vodi do popolne podrejenosti otrokovega vedenja drugim ter do ignorance lastnih potreb (Vernooij v Metljak 2009, str. 17). Vernooij (prav tam, str. 18) kot pojavne oblike preveč prilagojenega otroka navaja, da je tak otrok nesposoben sprejemati odločitve, ker ne more ugotoviti, kaj sam hoče. Poleg tega je nesposoben delovanja, ker ne more oceniti svoje zmožnosti za delovanje. Nesposoben je tudi v odnosih do drugih ljudi, ker se ne more počutiti enakovrednega. Vsak socialni kontakt ga od začetka vedno prisiljuje v preveliko prilagojenost.

Največja težava je v odkrivanju teh težav, saj jih okolje težko zazna, še več, tovrstno vedenje je pri učiteljih celo pričakovano in zaželeno (Metljak 2009, str. 17).

#### 2. AGRESIVNO VEDENJE

Petermanna (v Metljak 2009, str. 18) poudarita, da je za agresivne otroke značilno, da ko se znajdejo v situaciji, ko jih je strah, pogosto odreagirajo agresivno, ker mislijo, da bo agresivno vedenje zmanjšalo njihov strah. Avtorja ločita od zgoraj opisanega vedenja agresivno vedenje, ki je egoistično motivirano. Pravita, da ko posameznik igra »zvezdo v razredu«, se posmehuje učiteljem ali se okorišča s slabostmi tistih, ki mu stojijo ob strani, zadovoljuje aktualne potrebe. Takšno vedenje se pogosto smatra kot oblika agresivnosti. Agresivno oziroma napadalno vedenje lahko postane tudi trajno vedenje, ki ga posameznik uporablja zaradi preteklih ogrožajočih izkušenj (Milivojevič v Metljak 2009, str. 18).

### 3. POMANJKANJE POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOST

Pomembnejše pojavne oblike pomanjkanja pozornosti pri posamezniku po Metljaku (2009, str. 19) so, da ne daje dovolj pozornosti podrobnostim ali dela nepremišljene napake pri šolskem delu, delu ali drugih aktivnostih. Ima težave z vzdrževanjem pozornosti pri nalogah ali igri. Zgleda, kot da ne posluša, kadar se mu kaj govori. Ne sledi navodilom in ne dokonča domačih opravkov, šolskega dela ali zaposlitev, vendar ne zaradi opozicionalnega vedenja ali napačnega razumevanja). Ima težave pri organiziranju aktivnosti in nalog ter se izogiba ali so mu zoprne naloge, ki vključujejo daljši mentalni napor (domača naloga, šolsko delo). Poleg tega tudi izgublja stvari, potrebne za aktivnosti (naloge, knjige, pisala, orodja, igrače).

Bistveni pojavniki pri hiperaktivnosti sta (prav tam): nemirno sedenje oziroma živčnost pri sedenju. V neprimernih okoliščinah tak otrok zapusti stol, teče ali pleza (pri adolescentih ali odraslih je to lahko omejeno na subjektiven občutek nemirnosti). Ima težave, ko se je potrebno tiho igrati ali biti vključen v prostočasno aktivnost. Zgleda kot v pogonu ali »v teku« ter pretirano govori.

Impulzivnega otroka najlažje prepoznamo, če ta odgovori na vprašanja, preden so le-ta postavljena v celoti. Ima težave pri čakanju v vrsti ali da pride na vrsto ter moti ali prekinja ostale (prav tam). M. Zidar (2005, str. 42) otroke s takšnimi težavami uvršča med otroke s hiperkinetično motnjo (HKM), ki naj bi bila ena izmed najhitreje rastočih ČVT. Tako kot v primeru ČVT lahko tudi pri HKM ugotovimo, da bolezen nima pomena brez družbenega konteksta. HKM je izrazito pogojena z okoljem oziroma šolo in je nekakšen označevalec odnosa posameznika do družbenega reda. Zdravnik oziroma psiholog z diagnozo otroku s HKM potrdi nesposobnost opravljanja družbene vloge. Ko je otrok diagnosticiran, ta ni več odgovoren za svoje stanje, enako je z njegovimi starši. Otrok s tem sicer ni fizično izoliran od drugih, je pa diagnoza na nek način v poduk drugim, da gre za nezaželeno vedenje in družba na ta način preprečuje nadaljnjo socialno okužbo. Ali pri vsem tem vedenju morda ne gre samo za nesposobnost avtoritativnega vodenja otrok v šolah?

### 4. EKSPLOZIVNO VEDENJE

Čeprav Green (v Metljak 2009, str. 20) uporablja pojem *eksploziven otrok*, govori o skupku težav in načinu manifestacije teh težav. Značilnosti eksplozivnih otrok Green (prav tam) razume kot pogosto nesposobnost sprejemanja ukazov staršev ali spreminjanja svojih načrtov, ki ga lahko razburijo, če se od njega zahteva prilaganje. Otrok ima nizek frustracijski tolerančni prag, je

frustriran veliko hitreje in zaradi na videz banalnih razlogov. Čustva, ki so povezana s frustracijo, so za eksplozivnega posameznika veliko težje obvladljiva, hitro razdražljiva in intenzivnejša. Poleg tega tak otrok tudi črno-belo razmišlja ter vztraja pri neprilagodljivem oziroma togem načinu razmišljanja, kljub spodbudi od zunaj in močni notranji motivaciji.

Green (prav tam) govori o eksplozivnih otrocih, ne da bi jih pri tem diagnosticiral: »Kakorkoli že jih bomo označili, dejstvo je, da kažejo nekaj posebnih značilnosti, ki jih ločijo od drugih, namreč izrazito neprilagodljivost in zelo nizek prag strpnosti, zaradi česar je življenje izrazito težavno, tako zanje kot za vsakogar, ki pride z njimi v stik«.

## 5. IZZIVALNE ŽRTVE NASILJA

Ti učenci so pogosto hiperaktivni in imajo težave z zbranostjo ter pogosto povzročajo razburjenost in napetost pri ljudeh, ki jih obdajajo. Največkrat so izzivalne žrtve dečki z naslednjimi značilnostmi (Olweus v Metljak 2009, str. 21): lahko so vročekrvni in se poskušajo braniti kadar jih nekdo napade ali užali, vendar navadno pri tem niso uspešni. Lahko so hiperaktivni, nemirni, nezbrani, na splošno agresivni in ustvarjajo napetost pri ljudeh v okolju. Lahko so tudi nerodni in nezreli ter imajo navade, ki druge vznemirjajo in motijo. Sami lahko poskušajo trpinčiti druge šibke učence. Odrasli jih lahko očitno odklanjajo, vključno z učiteljem.

Pojavne oblike so velikega pomena pri prepoznavanju otrok s ČVT in na njih morajo biti učitelji posebej pozorni. Pogosto so spregledani predvsem otroci iz prve skupine, saj otrok, ki se preveč prilagaja, nikogar ne moti in včasih učiteljem ta način vedenja celo ustreza.

### 2.1.6 Varovalni ali rizični dejavniki za nastanek ČVT

**Dejavniki tveganja ali rizični dejavniki** so tisti pogoji, ki povečujejo možnost pojavljanja problematičnega vedenja oziroma motenj. Ali se bodo razvile ČVT ni odvisno le od teh dejavnikov, ampak tudi od tega, ali je posameznik bolj ranljiv ali bolj odporen (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 68). **Varovalni dejavniki** delujejo kot protiutež neugodnim, stresnim in travmatskim dejavnikom ter zmanjšajo otrokovo prizadetost oziroma spodbujajo pozitivne razvojne izide (Mikuž Kos in Slodnjak v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 75). Govorimo lahko o ugodni modifikaciji posameznika na travmatske dogodke oziroma neugodne okoliščine (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 75). Magnusson in Stattin (v Metljak 2009, str. 83) razumeta izraz *varovalni dejavniki* na dva načina:



- a) »varovalni dejavniki nastopajo kot dejavniki, ki varujejo posameznika, ki prihaja iz ogrožajočega okolja ali kaže oblike rizičnega vedenja pred kasnejšim neprilagojenim izidom,
- b) varovalni dejavniki delujejo kot dejavniki, ki prispevajo k prekinitvi negativnega razvoja posameznika (ki se kaže npr. v prestopniškem vedenju) in preusmerjajo potek razvoja v pozitivno smer.«

Krajnčan (2006, str. 19) zaščitne dejavnike in dejavnike tveganja razdeli v **pet skupin**, pri čemer so slednji v interakciji oziroma pod medsebojnim vplivom. Dejavniki tveganja in zaščitni dejavniki so:

- a) **družina,**
- b) **šola,**
- c) **osebne značilnosti,**
- d) **vrstniki,**
- e) **socialno-ekonomske razmere.**

Pozitiven ali manj pozitiven prehod iz otroštva v mladostništvo je splet praviloma krožno prepletenih dejavnikov. Zagotovo imata izredno velik vpliv na morebitne ČVT predvsem družina in šola, vendar moramo, da lahko dobimo popolno sliko, k temu dodati še osebne značilnosti, vrstniško okolje in socialno-ekonomske razmere (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 81)

Na tem mestu ne bi na dolgo in široko razglabljali o dejavnikih socialnega okolja, in sicer o družini in šoli, ker sta preobsežna. S tem nikakor ne želim zmanjševati pomembnosti teh dveh primarnih temeljnih socialnih kontekstov za sooblikovanje razvoja. Osredotočil se bom na osebne značilnosti, vrstnike in prav tako izredno pomembne socialno-ekonomske razmere.

#### 2.1.6.1 Osebne značilnosti

Metljak (2009, str. 78) kot najpomembnejše osebne značilnosti izpostavi značilnosti temperamenta, samokontrolo, iniciativnost (usmerjanje in zadrževanje pozornosti), komunikacijo in socialne veščine ter zaupanje v lastne zmožnosti oziroma samovrednotenje, ki jih bom na kratko opredelil v nadaljevanju.

### *Temperament*

Temperament je konstitucionalno pogojen način odzivanja, s katerim otrok vstopa kot partner v dogajanje med njim in drugimi osebami ter vpliva na ravnanja okolja (Mikuš Kos v Metljak 2009, str. 79). Rutter (v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 76) poudari, da lastnosti temperamenta znatno vplivajo na učinke travmatskega dogodka na otroka. Lastnost temperamenta je po njegovem v prilagodljivosti, kakovosti, hitrosti in naporu otrokovega prilagajanja na nove okoliščine oziroma na neugodne situacije. Temperament je tako skupek bioloških lastnosti, vplivov okolja in izkušenj.

### *Samokontrola*

Mastenova in Coatsworth (v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 77) poudarita, da je psihosocialno zdravje otroka odvisno tudi od razvitega samoregulacijskega sistema in razvite sposobnosti samokontrole. Samoregulacija je za njiju lastnost oziroma sposobnost kontrole nad lastnim življenjem, emocijami in vedenjem, do katerih po navadi pride pri odzivu in spoprijemanju s travmatskimi dogodki. Kadar je samokontrola slaba, se kaj hitro lahko razvijejo razna mladoletniška delikventna dejanja oziroma agresija (Wenar v Metljak 2009, str. 80).

### *Iniciativnost*

Otroci imajo izredno sposobnost, da svojo pozornost v celoti usmerijo v nek raziskovalni problem oziroma nalogo. Otrokom s ČVT se pogosto zgodi, da v zgodnjem obdobju zaradi deficita pozornosti niso sposobni popolne koncentracije. Nesposobnost koncentriranja lahko privede do hiperaktivnosti in zgodi se, da iniciativnost skrene z njenega normalnega teka (prav tam).

### *Komunikacija in socialne veščine*

Za otroke s ČVT je značilno, da komunikacija in razvoj jezika pri njih zamujata in da manjkrat sporočajo ideje ali vstopajo v socialne interakcije (Ashdown v Metljak 2009, str. 81). Ko govorimo o socialnih veščinah, govorimo o občutljivosti in razumevanju za socialna dogajanja ter o kakovosti socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi (Rutter v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 79). Prav od kakovosti socialnih interakcij je v veliki meri odvisno koliko prijateljev, ki mu bodo v oporo pri premagovanju ČVT, bo imel otrok.

### *Zaupanje v lastne možnosti, samovrednotenje*

Za večino otrok s ČVT je značilno nizko samovrednotenje, ki vodi do nizkega zaupanja v sposobnosti, bolj poslušanja kot aktivnega sodelovanja, motenja v razredu in pogosto tudi nepriljubljenosti (Colwell, O'Connor v Metljak 2009, str. 81). Nesposobnost sprejemanja odgovornosti za lastno neustrezno vedenje je posledica njihove slabše razvite socialne zrelosti (Krajnčan 2006).

Eden izmed pomembnih varovalnih dejavnikov zoper nastajanje psihosocialnih motenj so tudi kognitivne sposobnosti otroka. Boljše kognitivne strategije za analizo problema imajo inteligentnejši otroci, ki lažje predvidijo posledice svojega vedenja, analizirajo problem ter odložijo zadovoljitev in obvladovanje impulzov (Masten v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 79).

#### 2.1.6.2 Vrstniki

Vključenost in pripadnost določeni družbeni skupini kot ena temeljnih človekovih potreb, ponuja priložnost za razvoj sposobnosti spoprijemanja z življenjskimi stresi ter preizkušnjami (Masten in Coastworth v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 78). Prijateljstvo kot socialni podporni sistem predstavlja zaščito pred življenjskimi preizkušnjami, prostor razumevanja in sprejemanja ter priložnost ustreznega spoprijemanja in prilagoditve življenjskim težavam. Prijateljstvo predstavlja učni prostor emocionalnega in vedenjskega reagiranja, v katerem posameznik prevzame načine razumevanja in strategije reševanja življenjsko zapletenih situacij. Če je v družini prisotno nasilje ali nerazumevanje med staršema, lahko prijateljstvo predstavlja zaščito za mlade oziroma edino kvalitetno izkušnjo emocionalnega in socialnega razumevanja (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 78–79).

Pomembna je vključenost v zunajšolske dejavnosti, kot so krožki, športne aktivnosti, gledališče, mladinski klubi in glasba, ki dajo mladim možnost sodelovanja v prosocialnih skupinah (prav tam, str. 79).

Vrstniki so lahko tudi neugoden vir vplivov zlasti, če otrok med njimi najde sprejetost, ki jo je doma ali v šoli iskal zaman. Tako lahko vrstniki, ki z agresivnim vedenjem obvladujejo svoje okolje, odraščajočega popeljejo v problematična dejanja (Elliot s sodelavci v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 82).

### 2.1.6.3 Dejavniki socialno-ekonomskih razmer

Krajnčan (2006) dejavnike socialno-ekonomskih razmer v grobem razvršča v **tri skupine**:

- a) *Socialno demografske značilnosti* mladoletnih prestopnikov so starost, mesto bivanja in spol. S starostjo je povezana predvsem stopnja kaznivega dejanja, pri čemer so mladi iz urbanih okolij po številu kaznivih dejanj pred vrstniki iz ruralnega okolja (Krajnčan 2006). Katzova (v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010d, str. 76) pravi, da so dečki bolj ranljivi od punc, razlog pa gre iskati v kulturnih normah in vzorcih socializacije. Tako za dečke velja, da so bolj pogumni in močni in da ne kažejo svoje šibkosti, joka ali nemoči.
- b) *Brezposelnost* je poglaviten vzrok revščine, nezaposleni mladi pa najbolj ogrožena populacija. Brezposelnost lahko s dolgoročnimi posledicami vodi do ČVT (Krajnčan 2006).
- c) *Stanovanjske razmere družin* kot ena izmed temeljnih človekovih potreb, je ravno tako lahko eden izmed dejavnikov ČVT. Nizek dohodek vpliva na to, da si družina ne more ustvariti primernih bivanjskih pogojev, zato mladi pogosto bežijo od doma, kjer imajo boljše pogoje za razvoj. Mnogi otroci in mladostniki v prevzgojnih zavodih prihajajo iz družin s slabimi stanovanjskimi pogoji (Krajnčan 2006).

### 2.1.7 Diskurzi nezmožnosti

Da bi lažje razumeli ravnanje države in družbe na splošno v zvezi s to problematiko, moramo imeti pred očmi, kaj je v ozadju oziroma kateri so tisti družbeni vplivi, ki v največji meri krojijo usodo otrok s ČVT. Da bi lahko podrobneje preverili integracijsko politiko, je nedvomno potrebno raziskati različne diskurze, bodisi zapisane (zakone, odredbe, poročila) bodisi tiste, ki veljajo v praksi (kar učitelji, oblikovalci zakonov, birokrati delajo na terenu oziroma v razredu), oziroma so ustaljeni (kar poročamo, da delamo na vseh ravneh delovanja) v vsakodnevni rabi (Fulcher v Lesar 2010, str. 37). Teorija diskurzov nas po mnenju Krofliča (2003, str. 28) »... opozarja na skrite momente političnih in strokovnih razprav pa tudi konkretnih projektov vključevanja oziroma izključevanja OPP v oziroma iz večinske javne šole.«

G. Fulcher (v Kroflič 2003, str. 27) opredeli diskurz kot »... interpretacijo določenega pojava oziroma projekta (v našem primeru vključevanja OPP v javno šolo), ki opredeljuje strategije reševanja problemov in doseganja temeljnih ciljev«.

G. Fulcher (v Lesar 2010, str. 32) tako prepoznava **štiri prevladujoče diskurze nezmožnosti**, in sicer:

1. **Medicinski diskurz,**
2. **laični diskurz,**
3. **diskurz usmiljenja,**
4. **diskurz pravic.**

K prevladujočim štirim diskurzom lahko po Slee (v Lesar 2010, str. 32) dodamo še »**management**« **diskurz**, ki se pojavlja v zadnjem času in pri katerem je v ospredju »upravljanje nezmožnosti«.

### **Medicinski diskurz**

G. Fulcher (prav tam str. 34) medicinski diskurz opredeli kot videnje čustveno-vedenjske motnje otrok z vidika poškodbe in posledično nezmožnosti normalnega funkcioniranja. Motnje in njihovo odpravljanje so izključno stvar medicinske stroke, odgovornost pa je na strani žrtve. Medicinski diskurz išče rešitve oziroma pomoč za otroke z MVO predvsem v spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ter osebnosti, medtem, ko se ne ozira na spreminjanje družbenih praks produkcije ali vzgojno-izobraževalnega aparata.

G. Fulcher (v Kroflič, 2003, str. 27) pod ključnimi pojmi medicinskega diskurza navaja (zdravstveno) poškodbo, (funkcionalno) nesposobnost in (socialno) oviranost. Medicinski diskurz funkcionalno nezmožnost utemeljuje z zdravstveno poškodbo in samo zdravniki, oziroma drugi specialisti so kompetentni, da odločajo kaj je dobro za OPP. Najhuje pri vsem tem pa je, da se OPP poskuša ali vsaj bistveno zmanjšuje status avtonomne osebe.

Pod pretvezo, da so OPP »moteni«, je bil termin »slabša prilagodljivost« priložnost za njihovo odstranitev iz večinskih šol in hkrati dodelitev odgovornosti njim samim. Dolžnost šole je tako bila, da ustvari pogoje za kvalitetno učenje tudi za ceno izključevanja težavnih otrok iz večinskih šol (Jones v Metljak 2009, str. 51). Vse do leta 2000 (ZUOPP) je imel medicinski diskurz v Sloveniji prevladujoč vpliv in s tem so bile povezane tudi odločitve v zvezi s segregacijo

oziroma integracijo teh otrok (Metljak 2009, str. 51). Sam bi ob tem še dodal, da ima še danes medicinski diskurz v Sloveniji prevladujoč vpliv. Če pogledamo v Belo knjigo, vidimo, da je še vedno govor o motnjah, ki nakazujejo na medicinski diskurz in ne težavah.

Peček (v Metljak 2009, str. 48) je mnenja, da je izhodišče integracije, ki temelji na medicinskem diskurzu, da imajo eni učenci motnje, drugi pa ne, ter da jih moramo na podlagi slednjega razlikovati.

Moteče vedenje, ki ga diagnosticiramo z medicinskimi oznakami in z njim povezane razlage, pri starših in učiteljih verjetno prinaša nekaj upanja, da je problem mogoče nadzorovati. Več o tem v poglavju 3.3 *Povezava nadarjenosti in ČVT*. Vendar se pogosto ne zavedamo, da je otrok s tem pognan na pot, iz katere je malo možnosti izhoda, saj je obraten proces malo verjeten (Neopphytova v Metljak 2010, str. 213).

Metljak (2010a, str. 212) zelo nazorno spodbudi k razmisleku o diagnosticiranju motenj s tezo: »Prepoznavanje psihopatije, vedenjske oziroma osebnostne motenosti za šolsko okolje nima vrednosti, saj tudi če tovrstne motnje sprejmemo kot veljavne ter jih v diagnostičnem postopku prepoznamo, za njihovo obravnavo nimamo učinkovite terapije, obravnave ali posebnega modela vzgoje.« Poraja se torej vprašanje, čemu otroka že tako zgodaj opredeliti ter ga na nek način zaznamovati za celo življenje (Metljak 2010a, str. 212). Velikokrat neka medicinska oznaka otrokovih težav prinaša gotovost, da jo je mogoče nadzorovati, a hkrati pomeni tudi otrokovo stigmatizacijo. Veliko lažje je za izstopajoče vedenje kriviti medicinski problem in odgovornost prenesti na otroka, kot pa se ukvarjati s kompleksnostjo teh težav. Metljak (2009, str. 51) povzame bistvo, ko se sprašuje, zakaj bi moral biti šolski prostor, ki je neustrezen, da išče bolezni, napake in odklone, pod vplivom medicinskega diskurza. Primernejši se mu zdi (socialno) pedagoški diskurz, ki išče poti, kako tudi takšnega otroka s ČVT naučiti nekaj o življenju.

### **Laični diskurz**

Je nekakšna kombinacija vplivov medicinskega diskurza in etike usmiljenja, za katerega bi lahko rekli, da temelji na predsodkih, pomilovanju, pokroviteljstvu, ignoranci, strahu ali celo na sovraštvu (Lesar 2010, str. 34).

## **Diskurz usmiljenja**

Diskurz usmiljenja obravnava otroke s ČVT predvsem kot pomoči potrebne in jih obravnava na temeljih etike usmiljenja. Politika diskurza temelji na hierarhičnem odločanju, na vrhu katere je stroka, medtem ko so percepcija in želje pomoči potrebnega na dnu hierarhije (Lesar 2010, str. 34). Diskurz oziroma etika usmiljenja gleda na otroke kot objekt usmiljenja ter kot odvisne »večne« otroke, ki so funkcionalno nesposobni (Kroflič 2003, str. 27).

## **Diskurz pravic**

Diskurz pravic oziroma pravičnosti v ospredje postavlja želje uporabnika in je nasproten temam odvisnosti oziroma pomoči v medicinskem, laičnem in diskurzu usmiljenja. Za diskurz pravic bi lahko rekli, da je najsodobnejši med diskurzi, njegovo glavno vodilo pa je enakopravnost državljanov (Lesar 2010, str. 35). Vendar moram ob tem izpostaviti, da ta diskurz oziroma pravno-formalni okvir ni garancija za uvedbo inkluzivne šole in je le ena od plasti, ki zagotavlja inkluzivno inštitucijo. Booth in Ainscow (v Lesar 2009, str. 123-128) opredelita kazalnike inkluzivnosti, po katerih naj bi šole ugotavljale njihovo inkluzivnost. Opredelita tri glavne oziroma generalne inkluzivne kazalnike, ki so: generalni kazalniki inkluzivne kulture, generalni kazalniki inkluzivne politike ter generalni kazalniki inkluzivne prakse. Na podlagi vseh treh enakovrednih kazalnikov se lahko ugotavlja inkluzivnost neke inštitucije.

## **»Management« diskurz**

G. Fulcher (v Lesar 2010, str. 35) v svoji analizi diskurzov omenja tudi »management« diskurz, ki pa ga nikjer podrobno ne opiše. Se pa postavlja vprašanje, ali morda ni ta diskurz mogoče prepoznati v praksah številnih socialnih ustanov pri nas. Poznamo primere, ko otroke pošljejo v rejniške družine, ki si posledično izboljšajo finančno stanje. Ko pride čas vpisa v osnovno šolo, si otroke s ČVT oziroma otroke z učnimi težavami prizadevajo pridobiti tudi osnovne šole in vključiti čim več teh otrok, saj dobijo posledično več ur za takšnega otroka in večjo možnost zaposlovanja. Pri nas tako poznamo osnovno šolo, v kateri ima skoraj desetina vpisanih učencev odločbo komisije za usmerjanje in kot po naključju jih večina prihaja iz rejniških družin (prav tam, str. 36).

Da je danes v ospredju medicinski diskurz oziroma model obravnave otrok s ČVT, lahko opazimo v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji iz leta 2000, kot tudi v Beli knjigi (2011), ki skozi proces šolanja uvaja kategorialen pristop. Učence usmerjamo v kategorije, ki izpostavijo individualno motnjo, posebno potrebo in pomoč opredelijo glede na

pomanjkljivosti otroka. Ravno skupine otrok s ČVT so znotraj tega kategorialnega pristopa najbolj prikrajšane, saj kljub podpori in individualiziranim programu ne dobijo tistega, kar bi najbolj potrebovali - spodbudno in razumevajoče okolje (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 94).

Socialne, psihološke in pedagoške stroke z željo po urejenosti in preciznosti področja dela z OPP slednjega tudi dolgoročno in usodno zaznamujejo. Če ne upoštevamo položaja, potreb in težnje posameznika ter njegovega socialnega konteksta, ga lahko stigmatiziramo in mu naredimo nepopravljivo škodo. Na slednjo nevarnost posebej opozarjajo znotraj psihologije in sociologije kritično zasnovani diskurzi (prav tam, str 134).

### **Pedagoški diskurz**

G. Fulcher (v Kroflič 2003, str. 28) predlaga nov diskurz, ki bi ga lahko poimenovali kar *pedagoški diskurz* in bi vseboval naslednje elemente:

- a) njegova temeljna premisa je, da so vsi otroci najprej učenci, ki si prizadevajo za doseganje znanja, učitelji pa naj bi jim pri tem pomagali,
- b) osrednja točka pogleda na OPP ni ukvarjanje s »specifično nezmožnostjo«, ampak v tem, kako uspešno poučevati tega otroka ter mu prilagoditi kurikulum in učne pristope,
- c) čeprav je za doseganje inkluzije potrebna ustrezna zakonodaja, ki temelji na diskurzu pravičnosti, očitno ni zadosten pogoj; »[...] te politike ne vsebujejo substancialnih programskih aplikacij: ne predlagajo namreč učiteljem kako integrirati [...]« zato predlaga »dekodiranje profesionalizma«, ki vključuje zvečanje specialpedagoških kompetenc, poznavanje mnogokrat sporne logike obstoječih političnih in strokovnih diskurzov ter (etično) zavezo učiteljev za demokratizacijo in inkluzijo.

Problematično vedenje je odvisno od konteksta, oziroma je predmet subjektivne sodbe. Veliko je odvisno od učiteljevih idealov, ki pa so kulturno specifični in odvisni od samo-uresničujočih se napovedi učitelja (Jones v Metljak 2009, str. 51). Razlike med ljudmi so za gledanje iz perspektive pedagoškega diskurza normalne in učenje mora biti prilagojeno tem razlikam. Uspeh inkluzivno naravnane politike ni le v trudu učiteljev, temveč tudi v vrstnikih, starših in prostovoljcih (Unesco v Metljak 2009, str. 51).



### 2.1.8 Vpliv diskurzov na razumevanje ČVT

Psihološki, vedenjski in medicinski vidiki ČVT so pretirano nagnjeni k individualizaciji in preveč pozornosti namenjajo pedagoškim razlikam pri delu z učenci. P. Maras in Kutnik (v Metljak 2009, str. 59) opozorita, zakaj so te perspektive napačne: »Zgodovina ČVT namreč dokazuje, da je spreminjanje imen iz neprilagojenosti do ČVT (in vključno s pojmi kot so motnje vodljivosti, motnje pozornosti) imelo učinek vsiljevanja nerealne homogenosti ČVT, namesto, da bi vsebovala vrsto konceptov in pogojev. Medtem ko večina perspektiv prepoznava čustvo v pojmu ČVT, je osredotočenost prakse in politike vedno bila na vedenju. Perspektive ČVT ne konceptualizirajo primerno kontekstu socialne integracije in odnosov, ki se pojavljajo v razredu in družbi na splošno. Na primer, obravnava ČVT v Veliki Britaniji trdno temelji na načelih, osnovanih na vzponu behaviorizma v 70-ih.«

**Intervencija za učence s težavami** znotraj individualnih perspektiv se osredotoča na dve poti: ena je v posebnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah s spremljajočo posebno skrbjo, druga pa je osnovana na disciplinskem ukrepu, kateremu v večini primerov sledi izključitev iz šole (prav tam).

Največja dilema znotraj ČVT otrok ostaja iskanje ločnice med ČVT kot pojavnimi oblikami določenih težav in disciplinskimi težavami, ki so, pavšalno povedano, povezane z vzgojnim stilom staršev, stilom vodenja razreda ter poučevanjem. Nevarno je postavljati ločnice, ker jasne meje ni in ker lahko pride do preveč poenostavljenega diagnosticiranja. Slednja ugotovitev je res kontradiktorna, vendar je prav to ključno pri razumevanju in pristopu učitelja k ČVT (Metljak 2009, str. 59–60).

V nadaljevanju bom predstavil še nevarne redukcije v razumevanju ČVT, ki so ravno tako pomembne za odnos družbe do otrok s ČVT in povezane z zgoraj opisanimi diskurzi.

### 2.1.9 Nevarne redukcije v razumevanju ČVT

Ko govorimo o redukcijskem pogledu na otroka s ČVT, imamo v mislih, da otroka gledamo le kot nosilca nekega vedenja, ki je družbeno moteče, nerelevantno ter obremenjujoče za okolje. Ko s pojmi, kot so: *izstopajoče vedenje*, *motnje*, *nemirni otrok*, *impulzivno vedenje*, *izguba kontrole...*, opisujemo otroke, ne moremo mimo dejstva, da je takšno označevanje posledica redukcijskega pogleda. Pogosto spregledamo, da so otrokovi emocionalni ter vedenjski odzivi

nekakšen odraz kvalitete odnosov, ki jih je otrok deležen oziroma jih vzpostavlja v svojem okolju.

### **Prva redukcija**

Odrasli so si v odnosu do otrok vselej lastili vlogo ocenjevalca, tistega, ki presoja, določa, vrednoti in opredeljuje (Kobolt 2010b, str. 127–132). Kupfer (prav tam, str. 127) pravi, da je odrasla oseba tista, ki ima moč in pravico do opredeljevanja. Odrasli se tej moči ne bomo zlahka odrekli, lahko pa ozavestimo, da redukcija otroka na neko vedenje ni umestna optika za presojo. Pridevniki, kot so *moteč*, *nemiren*, *agresiven*, so sinonimi za otroke s ČVT in se večinoma uporabljajo le za otroke, medtem, ko se odrasli radi odenemo v pojme, kot so: »doživljam krizo, ne funkcioniram dobro...« Otroke nenehno silimo v položaj, da bodo sprejeti le, če se bodo vedli v skladu z našimi pričakovanji.

### **Druga redukcija**

Odrasli poskušamo vedenje otrok opredeliti kot izoliran oziroma neodvisen fenomen. Vedenje seveda ni nek izoliran pojav, ampak ga sooblikuje več med seboj odvisnih dejavnikov. Govorimo o normativnih in vrednostnih pričakovanjih v interakciji z individualnimi, psihosocialnimi, materialnimi, družinskimi in drugimi značilnostmi življenjskih situacij posameznika. Adreski je že leta 1977 kritiziral v svoji kritiki znanstvenih diskurzov na področju socialnih znanosti, proučevanje posameznih vedenjskih aktov, neupoštevanje celote posameznika.

### **Tretja redukcija**

Strokovnjak je tisti, ki vse ve, ki zna, in njegova ocena je pravilna, verodostojna. Posebej za tista vedenja, za katera ni jasnega družbenega soglasja, ima stroka (medicina, psihologija, socialno delo, pedagogika in socialna pedagogika) na opredeljevanje, kategoriziranje in oblikovanje smernic velik vpliv. Skalar za naš prostor posebej poudari, da je tretmajski pristop v krizi že skoraj 20 let. Izpostavil je dejstvo, da je spreminjanje osebnosti s tretmajem poseganje v človekovo svobodo in integriteto. Še slikovitejši je Kupfer, ki pravi: »Kdor bi raje terpiral kakor vzgajal, bo prej poudaril motenost otroka, da bi bil njegov uspeh bolj viden« (Kobolt idr. 2008, str. 16).

### **Četrta redukcija**

Opredeljevanje vedenja kot motečega, izstopajočega se nanaša na »naslonitev na neko normativno eksistenco« (Kobolt 2010b, str. 131). Izhajanje iz dejstva, da veljajo za človeka

absolutne norme, bi pomenilo, da ne priznavamo zgodovinske spremenljivosti in določenost slednjih.« Seveda iz tega ne sledi, da je potrebno vse naše klasifikacijske pripomočke in definicije kar opustiti, toda, da se je potrebno spomniti, da se določeni pojmi nanašajo le na vsakokratno in spreminjanju podvrženo normo. Ta redukcija norme predvideva »metapsihično moralno merilo« kot nekakšen meter s katerim merimo in presojava (Kobolt 2010b, str. 132).

Vse navedene redukcije so globoko zakoreninjene v naši podzavesti in so nasledek konservativnega modela družbe, ki absolutno določa pravice in dolžnosti, nezavedujoč se, da jih v resnici določajo igre in nenehno merjenje socialne moči. Na vedenjsko težavne otroke gleda kot na ljudi, katerih vedenje ni družbeno uspešno in posledično dobi družbeno marginalen položaj.

### **2.1.10 Integracija in inkluzija otrok s čustveno-vedenjskimi težavami v Sloveniji**

Ideja integracije, ki jo Opara (v Kobolt idr. 2010c, str. 300) razume kot humanizacijo odnosa do oseb s posebnimi potrebami, pri nas ni tako nova, saj smo se že v 80. letih prejšnjega stoletja seznanili z izkušnjami tujih praks in jih postopoma začeli uvajati v izobraževalni sistem.

**Razlika med integracijo in inkluzijo** je predvsem v aktivnosti družbenega okolja, ki je pri inkluziji pripravljeno in aktivno pri prilagajanju in spreminjanju, ki jih prinaša tisti, ki se vključuje. Ko govorimo o integraciji, je mišljeno predvsem prilaganje osebe pričakovanjem in izpolnjevanju vključitvenih pogojev okolja (Kobolt, Pelc Zupančič 2010d, str. 91–92).

**Integracija** zaobseže tri med seboj povezane in enakovredne dimenzije: fizično ali prostorsko, organizacijsko in socialno (ravno slednja je izredno pomembna za otroke s ČVT), ki pogosto ostaja prezrta (Kobolt idr. 2010c, str. 301).

Zanimivo pri tem je, da še preden smo pri nas zares začeli z uvajanjem integracije, se je že razvila nova paradigma - **inkluzija**. Schmidt inkluzijo (v Kobolt idr. 2010c, str. 301) opredeli kot »... vključevanje vseh otrok, tako tistih s posebnimi potrebami kot tistih, ki so v šoli potisnjeni na obrobje socialnega dogajanja (npr. otroci priseljencev, begunci, otroci narodnostnih manjšin, otroci drugih ras, religij ali kultur in otroci, ki izhajajo iz deprivilegiranih in revnih okoljih).« V SSKJ najdemo pod terminom *inkluzija* pomene: »delati, da postane kaj sestavni del celote«, »delati, da postane kdo član neke organizacije, skupnosti«, »delati, da kdo sodeluje pri kaki dejavnosti.« (prav tam).

Kroflič (2003, str. 28) razmišlja, kako idejo inkluzije uspešno uvesti v večinsko javno šolo, da bo ob tem upoštevan etos javne institucije utemeljen na načelih pravičnosti. Izhaja iz dejstva, da v šolo oziroma vrtec vstopajo posamezniki z različnimi zmožnostmi in institucija jim je dolžna zagotoviti enake možnosti optimalnega razvoja. Hkrati opozarja, da je izredno pomembna heterogenost javne šole oziroma vrtca. Posebej manj zmožnim posameznikom se mora omogočiti kakovostno življenje, krepiti je potrebno občutek lastne vrednosti in jih usposobiti za soudeležbo pri sprejemanju relevantnih družbenih odločitev.

Ko v Sloveniji še ni bilo zakonske osnove za integracijo OPP, se je izvajala tako imenovana »tiha integracija«. Takšna integracija je bila pogosto v škodo OPP, saj šole in vrtci otrokom niso nudili ustreznih pogojev za nemoten razvoj (Skalar 1999, str. 124). Še škodljivejši vpliv na OPP ima lahko »divja integracija« o kateri govorimo, ko je OPP vržen v okolje skupaj z »zdravimi otroki.« (Kroflič 2003, str. 25)

### **2.1.11 Zakonska podlaga inkluzije**

Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju OPP (UL RS, 54/2000), ki je otrokom »z motnjami vedenja in osebnosti« dal možnost, da so vključeni v večinske osnovne šole. Do tedaj so ti otroci imeli motnjo, ki je ogrožala njihov razvoj ali celo njihovo okolico, od takrat dalje pa so otroci, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (Metljak 2010a, str. 210). Ta zakon je bil leta 2007 (UL RS, št. 23) dopolnjen, vendar pa bi lahko rekli, da še vedno sledi integraciji in medicinskemu modelu, ne pa inkluziji (Kobolt idr. 2010c, str. 302). Strokovna in laična javnost je sledila tem poimenovanjem zakona in namesto posebnih vzgojno-izobraževalnih uvedla pojem posebnih potreb. Tako se je poskus uvajanja pedagoškega diskurza po domnevah Metljaka (2009, str. 64) zaradi bolj pragmatičnega poimenovanja vrnil v tirnice medicinskega diskurza.

Podlaga za **uspešno vključitev OPP v redne programe izobraževanja** so določene prilagoditve in pomoč, ki pa so jih OPP lahko deležni le, če so usmerjeni (Opara v Kobolt idr. 2010c, str. 302). Svetovalec oziroma organ na enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSZŠ) usmerja celoten postopek pridobivanja otrokovega statusa OPP, ki ga lahko sprožijo tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni in drugi domovi. Na podlagi njegove prošnje strokovna komisija izdelava strokovno mnenje, na katerem temelji kasnejša odločba o usmeritvi in pridobitvi statusa OPP (Kobolt idr. 2010c, str. 302–304). Šola je dolžna, da najkasneje v 30 dneh po usmeritvi pripravi individualiziran program za vsakega učenca, ravnatelj pa imenuje strokovno komisijo,

sestavljeno iz strokovnih delavcev šole in zunanjih strokovnih delavcev (prav tam, str. 309). Strokovna komisija tako ob koncu vsakega leta preveri ter pripravi oziroma dopolni program za novo šolsko leto. Velikega pomena je prav evalvacija ob koncu šolskega leta, ki terja od strokovne komisije, da se poenoti in sledi otrokovim dejanskim potrebam (prav tam, str. 309-310).

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP iz leta 2003 (takrat je bilo v veljavi še pojmovanje *otroci z motnjami vedenja in osebnosti*) določi naslednje kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s ČVT (Metljak 2009, str. 65): »Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otrokom, socialno skupino in družino, ni vodilo do zmanjševanja opisanih težav. Kljub temu, da se nekatera omenjena stanja in vzorci težav kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.«

Metljak (2009, str. 65) upravičeno trdi, da so kriteriji v nasprotju z inkluzivno paradigmo in preveč usmerjeni v eno področje. Sporno se mu zdi v pravilniku govoriti o diagnozi, ki samo utrjuje že prevladujoč medicinski diskurz. Za inkluzivno paradigmo je nesprijemljivo tudi pojmovanje *disocialno vedenje*, ki ga pravilnik omenja v prvih dveh stavkih. Disocialno vedenje je preveč izpostavljeno, medtem ko zanemarjajo ostale otroke, ki bi potrebovali dodatno pozornost oziroma pomoč.

Zakon kljub poimenovanju *posebne potrebe* še vedno temelji na motnjah, ovirah in primanjkljajih učenca, intervencije pa so usmerjene predvsem v učno pomoč. Ugotovimo lahko, da oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa skoraj v celoti prezira socialni kontekst. Kobolt (2010c, str. 303) poda dobro prisposobo: »To je tako, kot če bi s sobnim ventilatorjem hladili vročino pri človeku, pri tem pa pozabili znižati stopnjo ogrevanja«.

Nikakor ne želimo zmanjševati vloge učne pomoči otrokom s ČVT, a ravno tako ne moremo mimo dejstva, da zgolj učna pomoč ne zadovolji vseh potreb teh otrok. Otroci, ki v izobraževalnem procesu ne dosegajo pričakovanih storilnostnih kriterijev oziroma učnih ciljev, dobijo status OPP in dodeli se jim dodatna učna pomoč. Stvari so nekoliko kompleksnejše, če se

težave pojavijo na socialnem, družinskem, kulturnem, emocionalnem ali vrednostnem področju, kjer pa učna pomoč ni zadostna. V teh primerih mora biti pomoč usmerjena predvsem na grajenje kulturne skupnosti, v kateri se otroci počutijo sprejete in imajo občutek pripadnosti (Kobolt 2010b, str. 123).

Evans s sodelavci (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010b, str. 108) na podlagi raziskav ugotavlja, da je kljub premikom v razumevanju ČVT v praksi malo kazalnikov, ki bi dokazovali premik od razumevanja težav kot problemov posameznika (medicinski model) k pristopom, ki temeljijo na interakcijskem in socialnem kontekstu. Daniels (prav tam) opozarja na problem kategorizacije, saj se ta problema ne loteva z vidika obstoja kategorij znotraj pedagoške ali medicinske realnosti, temveč z vidika posledic, ki ga ima proces kategorizacije na vzgojo in izobraževanje otrok. Bolj kot kategorije, kot so učne težave, ČVT, ADHD, disleksija ali motnje avtističnega spektra, ga zanima ali so te kategorije v pomoč pri odgovarjanju na otrokove potrebe.

Nekoliko nenavadni se mi zdijo tudi podatki o tem, koliko otrok s ČVT je bilo v zadnjih letih usmerjenih s strani komisije za dodeljevanje dodatne strokovne pomoči v to skupino otrok. Leta 2005 je bilo v Sloveniji prepoznanih 39 otrok s ČVT, leta 2006 26, leta 2007 17 ter leta 2008 38. Pri tem je zanimiv podatek, da je v štirih letih, od 2005 do 2008, bilo usmerjenih 7307 učencev s primanjkljaji in ovirami na posameznih področjih učenja, tistih s ČVT pa le 120 (prav tam, str. 308).

Če bi nekdo na hitro pogledal le zgornje podatke, bi si verjetno mislil, da je stanje pri nas na področju otrok s ČVT idealno, saj je takšnih otrok zelo malo oziroma jih skoraj ni. Vendar je takšno razmišljanje seveda zmotno in zelo nevarno (prav tam). Laična javnost pogosto meni, da je motečega, izstopajočega vedenja vedno več. Veliko strokovnjakov je mnenja, da so v rednih šolah za učinkovito pomoč učencem s ČVT potrebne odločbe komisij za dodeljevanje strokovne pomoči. Vendar po drugi strani vidimo, kako malo otrok je glede na ostale OPP usmerjenih v skupino otrok s ČVT. Sklepamo lahko, da so ti učenci spregledani ali usmerjeni v napačno skupino otrok. Posledično lahko to pomeni, da »niso deležni pomoči v obsegu in načinu, ki bi bila maksimalno naravnana na njihove potrebe« (Kobolt, Vec 2011, str. 90).

### 3 NADARJENI OTROCI

Tako kot otroci s ČVT, tudi nadarjeni potrebujejo posebno skrb in mesto znotraj izobraževalnega sistema, saj imajo tudi oni **posebne potrebe**. Ni veliko ljudi, ki ne bi poznali kakšnega posameznika, ki vsaj na enem področju močno odstopa od večinske populacije. Je pa pogosto razširjeno mnenje, da je nadarjenost nekaj naravno danega kar ni potrebno razvijati. Takšno gledanje je posebej iz šolskega vidika lahko zelo nevarno in kaj hitro se lahko zgodi, da se kakšen nadarjen otrok zgubi v »sivem« povprečju. Zato sta zelo pomembni dve stvari in sicer: **kdaj oziroma kako** prepoznavamo nadarjene ter **kakšno naj bo vzgojno izobraževalno delo** z njimi. V nadaljevanju se bom osredotočil na prevladujoče opredelitve, načine prepoznavanja, razvijanja, spodbujanja in dela z nadarjenimi otroci v šoli. Ob tem je dobro poudariti, da se načini prepoznavanja in dela z nadarjenimi otroci po različnih državah sveta razlikujejo in da bom predstavil le nekatere najpomembnejše za naše geografsko področje.

Skoraj na vsaki šoli najdemo nekaj zelo nadarjenih učenk in učencev na različnih področjih šolskega delovanja. Tako so eni izmed njih zelo uspešni na športnem, umetniškem, jezikovnem, naravoslovnem ali na vseh področjih hkrati. Nekatere poznajo skoraj vsi na šoli, saj so uspešni na raznih tekmovanjih ali so preskočili razred, medtem ko drugi ostanejo neprepoznani kot nadarjeni učenci. Velikokrat okolica pričakuje, da bodo nadarjeni s svojimi nenavadnimi sposobnostmi dosegli nadpovprečne rezultate brez tuje pomoči in zoper neugodne okoliščine, vendar temu seveda ni tako (Nagel 1987, str. 7).

Benjamin S. Bloom (prav tam) je na vzorcu stotih znanih športnikov, umetnikov in znanstvenikov, ki jih je spremljal od otroštva, proučeval njihov osebni razvoj. Tako kot velika večina strokovnjakov pred njim, je ugotovil, da sama nadarjenost ni dovolj, ampak da je izrednega pomena spodbudno okolje. Tako veliko nadarjenih otrok iz bolj šibkega socialnega okolja nikoli ne razvije svojih potencialov v tolikšni meri kot bi jih sicer lahko. Iz tega sledi, da nadarjeni, prav tako kot učenci z učnimi težavami potrebujejo posebno pozornost v šoli kot tudi izven nje.

#### 3.1 OPREDELITEV NADARJENOSTI

Kljub temu da ni splošno sprejete definicije, konsenzualno velja, da je nadarjenost vsota danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali le latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali večjih področjih. Specifična organiziranost živčevja, nagnjenj,

interesov in motivov nadarjenih pa jih dela edinstvene tudi v osebnotnem smislu. (Strmčnik 1998, str. 15).

Splošno sprejeta in priznana »dinamična« teorija razlaga nadarjenost kot odprt sistem **medsebojnega delovanja dednosti, vzgoje in okolja**, pri čemer je **bistvena subjektova lastna aktivnost** (prav tam, str. 17).

Žagar (1987, str. 269) nadarjene otroke opredeli kot otroke, »...ki so v razvoju sposobnosti, posebnih ali splošnih, pred svojimi normalno razvijajočimi se vrstniki. To pomeni, da je nadarjenost lahko delna ali splošna. Otroci, ki so delno nadarjeni, dosegajo nadpovprečne rezultate samo na enem področju (npr. likovnem, glasbenem, matematičnem itd.), splošno nadarjeni pa so uspešni na več sorodnih področjih (pri vseh ali pri večini šolskih predmetov).«

Wolfgang Nagel (1987, str. 10) opredeljuje nadarjenost, ko: »otrok na določenih področjih svojega razvoja občutno prekaša vrstnike.«

Otrokova nadarjenost oziroma prirojena dispozicija za poseben dosežek se lahko izraža na različnih področjih otrokovega delovanja (prav tam, str. 10–11):

#### **a) Splošna intelektualna nadarjenost**

Vključuje hitro dojemljivost (dar dojetanja), dobro učljivost (sposobnost za učenje), veliko spominsko sposobnost in sposobnost za duhovne dosežke na mnogih področjih, recimo v naravoslovju, jezikih ali logičnem mišljenju (npr. pri šahu). V nasprotju z veljavnim mnenjem pa se intelektualna nadarjenost redko omeji na eno samo vedo (denimo matematiko), čeprav se dogaja tudi to. V večini primerov zajema več vednostnih in učnih področij.

#### **b) Umetnostna nadarjenost**

Vključuje otroke z nadpovprečnimi zmožnostmi na področjih slikarstva, kiparstva, plesa, gledališča, glasbe, arhitekture, filma ali literature. Mnoge od teh nadarjenosti se pojavijo zelo zgodaj (igranje klavirja, risanje).



### **c) Psihomotorična nadarjenost**

Pomembna je na vseh področjih, kjer gre za telesno spretnost, torej pri športniku in plesalcu v enaki meri kot pri finomehaniku ali rezbarju.

### **d) Socialna nadarjenost**

Označuje človekovo sposobnost, da zna dobro občevati z ljudmi, se vanje vživljati, nanje poravnalno učinkovati ali jim pomagati. Ta nadarjenost je enako pomembna za učitelja kot za predstojnika (kakovost vodenja), psihologa ali prodajalca.

Izredno redko se posamezna nadarjenost pojavlja izolirano, v večini primerov nadarjenih otrok gre za kombinirane nadarjenosti (prav tam).

Znana je tudi definicija nadarjenosti, ki jo poda Painter (v George 1997, str. 12) in sicer pravi: «Sposobnosti, ki sestavljajo nadarjenost niso absolutne za vse oblike družb in stopnje gospodarskega razvoja. Prednosti, ki naj bi pomenile »darove«, četudi te besede ne uporabimo, so tiste sposobnosti posameznika, ki mu omogočajo izpolnjevanje družbeno najvišje cenjenih nalog ali proizvodnjo najbolj zaželenih izdelkov».

Iz zgornjih opredelitev lahko vidimo, da ni neke univerzalne opredelitve, vendar je opazna velika razlika med novejšimi in nekoliko starejšimi opredelitvami. Iz pojmovanj starejših opredelitev je nadarjen bil nekdo, ki se je po svojih intelektualnih sposobnostih uvrščal med zgornjih pet odstotkov populacije. Visok rezultat na IQ testu je bil tisti, ki je pogojeval posameznikovo nadarjenost, medtem ko je slednja danes širše opredeljena. Poleg visokega IQ so v ospredje prišla še področja človekovega delovanja, na katerih lahko posameznik dosega dobre rezultate in so lahko podlaga njegove nadarjenosti.

#### **3.1.1 Odkrivanje in identificiranje nadarjenih**

Nenehno moramo imeti pred očmi, da so nadarjeni otroci, otroci s posebnimi potrebami. Te potrebe morajo vzgojitelji in učitelji odkriti dovolj zgodaj, saj lahko le upoštevanje teh potreb, vodi v kasnejši zdrav osebni razvoj. Prvi pogoj, da sploh lahko začnemo delati z nadarjenimi otroci, je torej, da jih prepoznamo. To se mogoče sliši enostavno, vendar glede na to, da je vsak posameznik skupek posebnih značilnosti, to še zdaleč ni preprosto.

Nadarjeni so v večini dobri učenci, vendar bi bilo napačno, če bi sklepali, da so samo šolske ocene dovolj za identifikacijo. Blažič (2001, str. 8) poudari, da: »... šolski uspeh ni niti nujen niti sam po sebi zadosten pogoj za visoko nadarjenost in visoka nadarjenost in visoka inteligentnost se nujno ne odrazi v visokih dosežkih.«

Zgodnje otroštvo oziroma predšolsko obdobje je najugodnejši čas za identifikacijo nadarjenosti. Pri tem je pomembno izpostaviti razliko med identifikacijo in odkrivanjem. Pri **identifikaciji** določamo vrsto in stopnjo nadarjenosti, medtem ko pri **odkrivanju** iščemo prve indikacije nadarjenosti. Poznamo veliko metod, tehnik, oblik, načinov identifikacije nadarjenih učencev, ki jih delimo v dve metodološki kategoriji: merjenje in ocenjevanje. Ocenjevanje lahko dalje delimo še na direktno ali neposredno (ocenjevanje osebnostnih lastnosti) in indirektno ali posredno (ocenjevanje izdelkov). Identifikacijske postopke tako delimo v tri osnovne oblike (Ferbežer v Bezić 1998, str. 35-36):

- 1. Ocenjevanje lastnosti posameznika:** Učitelji, mentorji, svetovalci in starši so najpogosteje v vlogi ocenjevalcev, ki imajo možnost razkrivanja pomembnih lastnosti nadarjenih. Raziskave si niso enotne o visokih oziroma nizkih diagnostičnih vrednosti ocen učiteljev in vzgojiteljev. Psihometrični nivo ocenjevanja se lahko znatno poveča s standardizacijo ocenjevalnih postopkov in strokovno usposobljenostjo ocenjevalcev.
- 2. Ocenjevanje mentalnih in materialnih izdelkov posameznika:** Inovacije, patenti, novi instrumenti, znanstveni članki, knjige, pesmi, literarna dela, glasbena in likovna dela so tisti mentalni in materialni izdelki, po katerih lahko prepoznamo nadarjenega. Težava je v tem, da se tovrstni znaki nadarjenosti po navadi pokažejo kasneje v življenju ter da so pogosto odvisni od količine znanja, materialno tehničnih možnosti v okolju, izobrazbene in kulturne ravni okolja in ne samo potencialnih sposobnostih avtorja.
- 3. Merjenje stopnje razvitosti lastnosti posameznika:** Standardizirani merski instrumenti so pogosto uporabljeni ter obsežni, saj omogočajo zajetje velikega obsega psihičnega »prostora« človeka. Prednosti merskih instrumentov so še, da so poceni, lahko se uporabijo na celotni populaciji, so preprosti za uporabo in časovno gospodarni. Ključna slabost merskih instrumentov je v nereprezentativnosti v resničnih življenjskih okoliščinah, kjer se uresničujejo kvalitete nadarjenosti.

George (1997, str. 44-45) pravi, da bi morali v identifikacijske postopke vključiti tudi naslednje elemente:

- Inteligenčne teste,
- rezultate testov znanja, dosežke,
- ocene staršev,
- samooceno,
- ocene učiteljev (kontrolni seznam),
- učenčeve ocene (spričevala),
- učenčeve izdelke,
- subjektivna mnenja učiteljev.

Wolfgang Nagel (1987, str. 20–22) opozarja, da morajo učitelji biti posebej pozorni pri prepoznavanju nadarjenih predvsem na površinske simptome, kot so:

### **Učne značilnosti**

Nadarjeni mnogo vedo o veliko različnih stvareh, njihov besednjak je za njihovo starost nenavaden, njihov jezik pa izrazito bogat, izdelan in tekoč. Hitro si zapomnijo dejstva ter uvidijo vzročno-posledične odnose. Iščejo skupne značilnosti in razlike. Hitro spoznajo načela, na katerih temeljijo stvari ter hitro znajo ustvariti veljavne posplošitve. So dobri opazovalci. Na lastno pobudo veliko berejo, predvsem knjige za odrasle. Pri razumevanju zapletenih stvari si pomagajo z razstavljanjem slednjih v pregledne enote. V svojih izvajanjih kažejo, da mislijo kritično, neodvisno in vrednostno.

### **Motivacija**

Nadarjeni se določenim problemom povsem predajo. Prizadevajo si, da bi naloge vedno povsem rešili, saj težijo k popolnosti in so zelo samokritični. Pri rutinskih nalogah se zlahka dolgočasijo, če pa jih naloga zanima, ne potrebujejo nobene zunanje motivacije. Ne zadovoljijo se hitro s svojim tempom ali rezultatom, zastavljajo si visoke storilnostne cilje in rešujejo zastavljene naloge z minimalnimi navodili in pomočjo odraslih, saj radi delajo neodvisno, da bi imeli dovolj časa za lastno razmišljanje o problemu. Zanimajo jih mnogi »odrasli problemi« kot so religija, politika, spolnost.

## **Ustvarjalnost**

Nadarjeni stalno sprašujejo o vsem mogočem in proizvajajo veliko idej in problemskih rešitev. Pogosto dajejo nenavadne, redke in bistre odgovore ter svojega mnenja ne prikrivajo. Nobene vrednosti ne dajejo rutinskim rešitvam in pri reševanju problema tudi tvegajo, pri čemer si v mislih zamišljajo položaje in spreminjajo ideje. Kažejo izrazit čut za humor, ne prenesejo pa otroškega prisiljenega vedenja. Ljubijo lepoto in so odprti za okusne detajle. Izrazito se zanimajo za ustvarjalne dejavnosti, na primer karikature, ples, petje, literaturo in glasbo.

## **Socialne lastnosti**

Nadarjeni se veliko ukvarjajo s pojmi *pravica - krivica, dobro - zlo* in so se pripravljene angažirati proti »avtoritetam«. Niso za večino za vsako ceno, ne bojijo se biti drugačni in izzivati ter so individualisti. Ne sprejmejo nobenega mnenja avtoritet, ne da bi ga prej kritično preverili. Prezemajo odgovornost in so pri načrtovanju ter organizaciji zanesljivi. Praviloma enako dobro shajajo z vrstniki in odraslimi, vendar si raje poiščejo prijatelje med enako sposobnimi. Znajo se vživeti v druge in so zato dovezetni za politične in socialne probleme.

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je leta 1999 potrdil **Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli**, ki naj bi predstavljal temeljni dokument na področju dela z nadarjenimi. V njem je zapisano, da naj bi odkrivanje nadarjenih potekalo v treh stopnjah, in sicer:

- 1. Evidentiranje** učencev, ki bi potencialno lahko bili nadarjeni in poteka na osnovi različnih kriterijev brez uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Kriteriji so: učni uspeh, dosežki, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji ter mnenje šolske svetovalne službe. Evidentirani so tisti učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev, evidenco pa vodi šolska svetovalna služba.
- 2. Identifikacija** nadarjenih učencev, ki zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila: oceno učiteljev, test sposobnosti (npr. WISC<sup>2</sup>, Ravenove progresivne matrice...), ki je lahko individualni ali skupinski ter test ustvarjalnosti (npr. Jellen-Urbanov TCT-DP<sup>3</sup>, Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja ...). Učitelj poda oceno o že identificiranih učencih s pomočjo posebnega

---

<sup>2</sup> Wechsler Intelligence Scale for Children

<sup>3</sup> Test of creative thinking : drawing production

ocenjevalnega pripomočka, ki ugotavlja razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost, motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti ter izjemne dosežke na umetniških, praktično tehničnih ter ostalih področjih. Šolski psiholog pa izvede in ovrednoti testa sposobnosti in ustvarjalnosti. Kot nadarjeni se identificirajo tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat. To pomeni, da so pri testu inteligentnosti dosegli IQ 120 ali več, na testu ustvarjalnosti se rezultat učenca uvrsti med 10 odstotkov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici učiteljev pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti. Dokončno odločitev, ali je učenec nadarjen, poda učiteljski zbor ob prisotnosti šolske svetovalne službe ter koordinatorja za delo z nadarjenimi, če to že ni svetovalni delavec.

- 3. Seznanitev in mnenja staršev** je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznanijo starše, da je bil njihov otrok prepoznan za nadarjenega in pridobi njihovo mnenje.

»Postopek odkrivanja nadarjenih učencev ni enak v vseh treh obdobjih devetletne osnovne šole. V prvi triadi se izvedeta samo prva in tretja stopnja postopka (evidentiranje ter seznanitev in mnenja staršev). V drugi triadi (ali po potrebi v tretji) pa se izvede tudi druga stopnja postopka (identifikacija) ter se ponovno seznanijo starše in pridobi njihovo mnenje o otroku. Za učence, ki so bili zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja izpuščeni oziroma spregledani, se postopek izvede v celoti v drugi ali tretji triadi« (prav tam).

### **1.1.2.3 Značilnosti nadarjenih učencev**

Kot smo omenili že pri opredelitvah nadarjenih otrok, teh otrok ne moremo obravnavati kot neke homogene skupine. Nevarno bi bilo, če bi poskušali posploševati nekatere značilnosti nadarjenih otrok na vse nadarjene otroke. Kljub temu lahko v Konceptu ... (1999, str. 2-3) najdemo nekatere značilnosti, ki naj bi jih imeli nadarjeni otroci izrazitejše kot »običajni« otroci. Značilnosti oziroma lastnosti nadarjenih otrok se nanašajo predvsem na **miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko ter socialno-čustveno področje**. Tako naj bi nadarjeni imeli na miselno-spoznavnem področju dobro razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja), nenavadno domišljijo, natančnost opazovanja, dober spomin ter smisel za humor. Na

učno-storilnostnem področju nadarjeni kažejo široko razgledanost, visoko učno uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnosti v eni od umetniških dejavnosti ter motorične spretnosti in vzdržljivost. Na motivacijskem področju nadarjeni od večine otrok odstopajo po visokih aspiracijah in potrebo po odličnosti, radovednosti, raznolikih in močno izraženih interesih, vztrajnosti pri reševanju nalog, visoko storilnostno motivacijo ter uživanju ob dosežkih. Na socialno-čustvenem področju so lastnosti nadarjenih nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge ter izrazit smisel za organizacijo in empatičnost.

Tudi nadarjeni otroci niso popolni oziroma imajo kot vsi »običajni« otroci določene težave, ki se odražajo predvsem v njihovem delovanju v okolju.

Nagel (1987, str. 23) opredeljuje težave, pomanjkljivosti ter negativne lastnosti nadarjenih otrok z izrazom »**druga plat talenta**«. »Druga plat talenta« se pri nadarjenih odraža predvsem kot:

- Nadarjeni imajo težave z okoljem in okolje z njimi, saj so pogosto individualisti,
- težko so kos dejstvu, da so drugačni od drugih,
- pogosto so nekonformisti, posebneži, samotarji, agresivni ter brez prijateljev,
- tare jih osamljenost in socialna izolacija, saj hitro uvidijo, da jih vrstniki ne razumejo,
- pogosto so deležni zavisti sosedov in sošolcev, saj nadarjenost ni nekaj pozitivno samoumevnega,
- težave z brati in sestrami, če se starši osredotočijo le na nadarjenega otroka,
- ne redko so deležni premajhne ravni zahtevnosti, zaradi česar se dolgočasijo med poukom,
- v odnosu do vrstnikov so nestrpni ter ošabni,
- duhovni razvoj, ki prekaša telesno, socialno ter duševno zorenje, kar povzroča asinhronost v razvoju,
- če starši s sposobnostjo svojega otroka povezujejo napačna pričakovanja, ki vodijo v preobremenjenost otroka,
- pogoste so depresije, ki sledijo času intenzivnega duhovnega dela.

Strmčnik s sodelavci (1994, str. 23) poudarja, da imajo mnogi nadarjeni veliko težav **s samimi seboj, z navezovanjem socialnih kontaktov z vrstniki, odraslimi ter pri vključevanju v družbeno življenje na splošno**. Težava je v tem, da imajo nadarjeni otroci in njihovo socialno okolje drug do drugega povsem različne vrednostne vzorce in pristope. Pogosto prihaja do

nerazumevanja in konfliktov, ki se še poglobijo, če socialni in intelektualni razvoj otroka ne potekata uravnovešeno. Kot pomemben neposredni izvor težav največkrat omenjajo neupoštevanje njihovih potreb po samouveljavljanju, dominantnosti, vedoželjnosti, spontanosti, originalnosti in pospešenem učenju.

Dobro je tudi, da poznamo tako imenovane »**rizične**« **okoliščine**, ki lahko negativno vplivajo na razvoj otrokove nadarjenosti.

»Rizične« okoliščine, ki lahko morebitno zavirajo uspešnost otrok, se po Naglu (1987, str. 53) pojavijo, če:

- Otrok prihaja iz revnejše družbene skupine,
- je otrok zrasel v tujejezičnem okolju,
- je otrokova družina v posebni gmotni stiski,
- živi otrok pod posebno psihično obremenitvijo (smrt svojca, ločitev staršev, ...),
- otrokovo zdravstveno stanje ni zadovoljivo,
- obstajajo učne motnje,
- kaže otrok očitno bojazen do spraševanja (izpitov, ocenjevanja),
- je otrok na meji pubertete.

Če je nadarjen otrok izpostavljen kateri izmed zgornjih okoliščin, potrebuje še več spodbud in opore pri razvoju nadarjenosti, drugače je lahko njegov razvoj ogrožen.

### 3.2 DELO Z NADARJENIMI OTROKI

Pogosto naivno in nevarno je mišljenje, da nadarjeni potrebuje pomoč le v smislu intelektualne podpore, obenem pa je brez vsakih osebnostnih problemov ter lahko z njimi opravi kar sam. Brezbrižnost ima lahko v tem pogledu daljnosežne škodljive posledice.

Domneva se, da ima skoraj polovica visoko nadarjenih težave samih s seboj, pri njihovem navezovanju socialnih kontaktov s sovrstniki in odraslimi. Nadarjeni in njihovo socialno okolje imajo pogosto drug do drugega različne vrednostne vzorce in pristope, kar vodi v nerazumevanje in konflikte. Konflikti se še stopnjujejo, če socialni in intelektualni razvoj ne potekata uravnovešeno. Neupoštevanje njihovih potreb po samouveljavljanju, dominantnost, vedoželjnost, spontanost, originalnost in pospešeno učenje so pomembni neposredni izvori težav. Šola in starši morajo upoštevati te potrebe, če jih zanemarjajo, so nadarjeni lahko deležni hudih življenjskih

posledic. Pogosto se tako nadarjeni zatekajo k **različnim obrambnim reakcijam**, tudi **deviantnim**, ki lahko vodijo vse do suicidnih namenov (Nagel 1987, str. 23–24).

Zaradi tega je pomembno, da pri delu z nadarjenimi učenci upoštevamo vzgojno-izobraževalne potrebe nadarjenih učencev pri pridobivanju znanja, oblikovanju pogojev za razvoj ustvarjalnosti ter razvijanje emocionalno motivacijske osnove. Učni program naj bo metodično in vsebinsko raznolik in vsebuje (Bezić et. al. 1998, str. 53):

- Pridobivanje znanja,
- razvijanje učnega in kognitivnega (metakognitivnega) stila,
- razvijanje osebnostnih karakteristik.

Strmčnik (1998) je še nekoliko podrobnejši pri navajanju izhodišč in načel, ki jih je potrebno upoštevati pri delu z nadarjenimi. Poudari, da je pri delu z nadarjenimi pomembna:

- Demokratična skrb za nadarjene: nadarjeni učenci ne smejo biti nikoli diskriminirani ali kakorkoli prikrajšani,
- vrednotna usmerjenost nadarjenosti: pri nadarjenih je pomembno razvijati tudi obče veljavne vrednote, ki jim bodo pokazale pravo pot pri uporabi njihovih sposobnosti,
- pravična in množična skrb za nadarjene: pomembna je demokratičnost in širina učnega repertoarja šole,
- prisotnost skrbi na vseh ravneh dela z nadarjenimi: pomembna je vloga družine in šole, ki mora obsegati ves življenjski spekter nadarjenih učencev,
- vsestranska pomoč: tudi nadarjeni imajo težave v šoli in v širšem okolju in teh težav ne smemo spregledati,
- nepolitična skrb za nadarjene: izmakniti se je potrebno kakršnikoli strankarski politizaciji in ideologizaciji.

Tudi v že omenjenem Konceptu za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci iz leta 1999 so opredeljena temeljna načela za delo z nadarjenimi:

- Širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,



- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencev,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci,
- skrb za ustrezno sprejetost nadarjenih učencev v razrednem in šolskem okolju,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

**Občutek sprejetosti, varnosti, ljubljenosti, razumevanja ter vzgoja samostojnosti** so ključni za nemoten razvoj nadarjenih (Ferbežer v Bezić 1998, str. 51).

### **3.2.1 Šolske oblike pomoči**

Nadarjeni v času obveznega šolanja večino časa preživijo pri pouku, zato je pomembno, koliko je slednji izrabljen za pomoč in delo z nadarjenimi. Šola oziroma učitelji bodo tako za nadarjene največ storili, če bodo ti:

- Živeli in delali v razumevajočem učnem okolju, ki bo s simpatijami podpiralo njihove posebne potrebe in želje,
- zgodaj odkrivali veselje do učenja,
- lahko hitreje napredovali po obogatenih, problemsko zasnovanih in diferenciranih učnih programih,
- lahko ustvarjalno delali, deležni pa bodo več hevrističnega učenja,
- čim prej obvladali temeljne jezikovne, matematične, naravoslovne, socialne in druge spretnosti, sposobnosti in navade,
- imeli možnost razvijati in zadovoljevati svoji starosti primerne socialne in emocionalne potrebe,
- imeli možnost učiti se osebne in socialne odgovornosti za svoje obnašanje in ravnanje.

Da bi lažje razumeli delo z nadarjenimi, moramo vedeti, da poznamo v šolskem sistemu tri vrste oziroma oblike dela z nadarjenimi učenci (Bezić 1998, str. 55):

- 1. akceleracijo,**
- 2. ločevanje, izločevanje,**
- 3. obogatitev.**

1. O akceleraciji govorimo v primerih: zgodnejšega vstopa v šolo, preskoka razreda, hitrejšega obvladovanja snovi, neprekinjenega brezrazrednega napredovanja ter dodatnih tečajev za zgodnejši vpis na fakultete. Slednji ukrepi pri nadarjenih po navadi sprožajo manj osamljenosti in osebnega nezadovoljstva ter zelo dobro socialno in emocionalno prilagoditev.
2. Ločevanje oziroma izločevanje vsebuje homogeno razvrščanje v: posebne šole oziroma posebne razrede, grupiranje po vrstah sposobnosti, specializacija po izbirnih programih ter poletne oziroma sobotne šole.
3. Obogatitev predstavljajo: programi za individualno samoizobraževanje, izobraževalni programi v majhnih skupinah znotraj razreda (dodatni pouk), vključevanje v raziskovalne projekte, vključevanje v klube, znanstvene in druge interesne skupine ter organizirana tekmovanja, seminarji, srečanja in razstave.

### **3.2.2 Kaj lahko storijo starši, da bi pomagali nadarjenim otrokom**

Tudi nadarjeni so predvsem otroci in jih je potrebno kot takšne tudi obravnavati. Zelo pomembno je, da so nadarjeni otroci deležni čustvene podpore staršev in demokratičnih odnosov znotraj družine.

Starši nadarjenih otrok njihove zabave naj ne bi prepuščali gledanju televizije, saj ta vzgaja k pasivnosti, medtem ko pripovedovanje raznih zgodb, razprave ter igra vodijo k produktivnosti. Med dolgočasnimi vožnjami z avtomobilom ali v čakalnici naj starši otroke zaposlujejo z miselnimi vajami, ponudijo jim naj različna sredstva za preživljanje prostega časa ter od časa do časa ponudijo kaj novega in ob tem ne pozabijo na stvari, ki jih ima otrok rad. Bistveno je, da otroka ne silimo v neke dejavnosti, za katere mu trenutno ni, ampak mu znamo prisluhniti ter upoštevati njegove želje. Pomembno je, da lahko otrok izbira in se udeležuje pri veliko zunajšolskih dejavnostih, pri katerih zadovoljuje svoje duhovne interese. Priporočljivo je, da starši nadarjenih otrok pišejo dnevnik in tako spremljajo otrokov razvoj in njegove občutke. Starši morajo biti pazljivi pri postavljanju ciljev, vodijo naj jih samo otrokovi interesi in ambicije, ne pa njihova nerealno visoka pričakovanja in želje (Nagel 1987, str. 33-40).

Starši ne smejo pozabiti hvaliti svojih otrok, seveda takrat, ko je to upravičeno in zaslužno, pomembno je, da nastopijo kot konstruktiven kritik. Če imajo starši več otrok, ne smejo zanemarjati nobenega tudi če je nemara manj talentiran (prav tam).

V otrokovi navzočnosti ni dobro govoriti o njegovem posebnem statusu oziroma poudarjati, da je nadarjen in poseben. Dobro je, da si starši nadarjenih otrok izmenjujejo mnenja in izkušnje ter si pomagajo pri premagovanju vsakodnevnih težav, saj oni najbolj razumejo drug drugega. Kakor si starši vzajemno pomagajo, tako lahko drug drugega spodbujajo tudi otroci in sicer v raznih obšolskih združenjih oziroma klubih. Izredno pomembno je tudi sodelovanje vseh vpletenih v otrokov razvoj, tako staršev, šole, kot celotnega okolja (prav tam).

### 3.3 POVEZAVA NADARJENOSTI IN ČVT

Zaradi zapletenosti in delikatnosti tega področja se je izkazalo, da je literature o povezavi oziroma medsebojnem vplivu nadarjenosti in ČVT zelo malo. V slovenskem prostoru se še nihče ni podrobno ukvarjal z vplivi nadarjenosti na ČVT. V večini tujih besedil avtorji govorijo o povezavi med nadarjenostjo in ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder).

Naključna povezava med ADHD in nadarjenostjo ni zelo raziskana, predvsem zaradi občutljivosti interakcije med karakteristikami učencev in zahtevami učnega okolja. Še več, večina informacij, ki zadevajo ADHD, izhaja iz medicinskih in drugih specialnih področij, od katerih ni nobeno vzelo v obzir znanje ali strokovno mnenje o nadarjenosti. Diagnoza ADHD pokriva številna problematična vedenja, kot na primer impulzivnost in hiperaktivnost v kombinaciji s pomanjkanjem koncentracije, vztrajnosti za opravljanje nalog, organizacije mišljenja in osredotočenosti. Otroci z ADHD imajo težave z ohranjanjem situaciji primerne pozornosti. Te težave lahko vključujejo hiperaktivnost, opreznost, vznemirjenost in raztresenost. Tako so različni vidiki ADHD privedli nekatere raziskovalce do trditve, da ima večina nadarjenih učencev z učnimi težavami obenem tudi vedenja, povezana z ADHD. Kaže, da sodobno šolstvo nima primernih strategij, znanja ali zaupanja v zagotavljanje primerne izobrazbe za nadarjene učence z učnimi in vedenjskimi težavami. Medicinska stroka je že davno priporočila zdravlila kot primarni pristop k problemu, medtem, ko so šolniki prispevali le malo smernic o naravi in tipu potrebnih rešitev.

Najbolj zaskrbljujoče je, da se nadarjeno vedenje pri kreativnih in bistrih učencih, ki se zdravijo za ADHD, žrtvuje za neko bolj obvladujoče vedenje. Nekateri raziskovalci trdijo, da se težave s pozornostjo še poslabšajo z nalogami, ki so dolgočasne, preveč ponovljive in duhamorne. Če naloga ni dovolj privlačna, posameznik z ADHD izgubi zanimanje.

Trenutno je v teku raziskovanje različnih hipotez, ki bi pojasnile, kako posameznikova interakcija z okoljem pokaže znake motnje. Nekatere teorije se osredotočajo na to, da imajo posamezniki z ADHD nenavadno potrebo po stimulaciji ali pa jih hitro zmedejo energični, visoko kreativni ljudje. Pri teh hipotezah gre za povezavo med okoljem in vedenjem: ko stimulacija okolja pada, hiperaktivnost in nepozornost naraščata v smislu lastne stimulacije kot kompenzacije z »dolgočasnim« okoljem. Če naloga ni dovolj privlačna, posameznik z ADHD izgubi zanimanje.

Pomembno je, da čeprav ima vsaka od teh hipotez razloge za ukrepanje, le-te ne morejo biti vzete v obzir ob pomanjkanju teorij, ki bi razložile edinstvene kvalitete nadarjenih učencev in kako njihove karakteristike spreminjajo pojmovanje ADHD med nadarjeno populacijo. Na žalost ima večina raziskovalcev ADHD malo stika s strokovnjaki s področja socialnega in čustvenega razvoja nadarjenih otrok.

Teorija čustvenega razvoja in razvijajočega se potenciala nadarjenih učencev ponuja različne možnosti za preučevanje naraščajočega pojava hiperaktivnosti in težav s pozornostjo pri nadarjenih otrocih. Pri tem je relevantna tudi prevelika psihomotorična vznemirjenost, kar pomeni željo po gibanju zaradi gibanja samega, hitro govorjenje, iskanje intenzivnih fizičnih aktivnosti, impulzivnost, nemirnost, zmožnost biti aktiven in energičen. Kaže, da je ta energija rezultat tako zdolgočasnosti kot vznemirjenosti ob novih idejah. Hiperaktivnost in izjemna občutljivost do okolja sta tako pozitivni karakteristiki pri bistrih otrocih in ne problematično vedenje. Kadar so nadarjeni otroci preveč impulzivni, to morda pomeni njihovo nujno raziskati svoj lastni svet. Njihova radovednost in želja po znanju imata prednost pred predpisanim šolskim programom. V tem smislu je lahko običajen razred preveč odklonilen do otrok, ki veljajo za »pretirano vznemirjene«.

Drug niz faktorjev, ki lahko vplivajo na šolske težave med nadarjenimi učenci, vključujejo težave s učnim načrtom in navodili. Kot se je izkazalo, težave s hiperaktivnostjo, pozornostjo in impulzivnostjo narastejo, če je učni načrt preveč rutinski in dolgočasen, posledično so nekateri nadarjeni učenci izpostavljeni možnosti za neuspeh. Po eni strani imajo ti otroci nujno potrebo po odkrivanju, razumevanju in osvojitvi učnega načrta in morajo biti aktivno vključeni v učenje, po drugi strani pa dobijo odpor, če šolske naloge zanje nimajo pomena in je okolje do njih neprijazno. Dokazano je, da se nekateri odrasli (na primer učitelji, starši) bojijo prezgodaj zrelih in nadarjenih otrok, kar lahko privede do slabe kontrole otrokovega vedenja. V teh primerih otrok ni le opravičen slabega vedenja, ampak je njegovo slabo vedenje okrepljeno z zavzemanjem staršev, da otrok takega vedenja ne more kontrolirati.

Različne študije so pokazale, da imajo spremembe v učnem načrtu in različne strategije pozitivne učinke na povečanje pozornosti učencev in izboljšanje vedenja in doseganja rezultatov. Če se je otrokom zadalo dovolj težke naloge in izzive s področja njihovega zanimanja, so ostali vključeni v učne aktivnosti in simptomi ADHD se niso pokazali. (povzeto po Baum, Olenchak, Owen, 1998)

Tuja literatura torej govori predvsem o povezavi med nadarjenostjo in ADHD. Gradiva so v večini v tujih jezikih, najpogosteje v angleščini, ki pa večji poudarek kot ČVT namenjajo primanjkljaju pozornosti in motnjam hiperaktivnosti ADHD. To, da medicinska stroka priporoča uporabo zdravil, ki imajo tudi negativne učinke se mi ne zdi primerno in menim, da bi bilo potrebno vprašanje o ADHD zastaviti širše. Pozitivne učinke sprememb v učnem načrtu in strategije za povečanje pozornosti učencev ter njihovega doseganja rezultatov bi morali imeti pred seboj vsi učitelji, ki imajo v razredu kakšnega otroka z ADHD, ko postavljajo naloge. S tem namenom kasneje v empiričnem delu o zadostni zanimivosti nalog povprašam tudi obravnavanega fanta.

V nadaljevanju bom predstavil empirični del diplomske naloge, ki sem ga zasnoval kot študijo primera. Proučili bomo zgodbo fanta, ki ravno končuje osnovno šolo in ki je bil s strani komisije za dodeljevanje učne pomoči spoznan tako za nadarjenega kot za otroka s ČVT.

## 4 EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE

### 4.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Po spletu okoliščin sem bil letos spomladi seznanjen z zanimivo zgodbo fanta, ki ravno končuje osnovno šolo. Fantova zgodba me je nemudoma pritegnila, saj se mi je zdela izjemno zapletena. Ko sem v literaturi brskal po podobnih primerih, so se mi ti zdeli, predvsem pri nas, dokaj neraziskani. Na konkretnem primeru sem poskušal raziskati, v kakšnem odnosu so pri fantu ČVT in nadarjenost ter čemu učitelji pri delu s fantom dajejo prednost. Proučil sem, kako vsi vpleteni v fantovo dosedanjo izobraževalno pot, tako učitelji, svetovalni delavci, ravnateljica, (osredotočil sem se na osnovno šolo, v kateri je fant preživel največ let), socialna delavka Centra za socialno delo (skozi tekst uporabljam kratico CSD), klinična psihologinja, fant sam in njegovi starši vidijo nastalo situacijo. Pogledal sem naklonjenost učiteljev inkluzivno naravnani šoli oziroma prevladujoče diskurze, skozi katere vpleteni gledajo na otroke s ČVT. Skozi opisani primer sem poskušal ugotoviti, kako so strokovni delavci zadovoljni z veljavno zakonodajo. Poskušal sem poiskati vzroke, morebitne napačne odločitve ter prioritete za delo s fantom v bodoče. Zanimala so me predvsem fantova občutenja, njegov odnos z vrstniki, odnos do šole in njegove želje za nadaljevanje šolanja.

### 4.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

1. HIPOTEZA: Po mnenju intervjuvancev je z razvijanjem in poudarjanjem otrokove nadarjenosti mogoče omiliti oziroma odpraviti ČVT.
2. HIPOTEZA: Intervjuvanci so mnenja, da fantova nadarjenost v veliki meri povečuje ČVT.
3. HIPOTEZA: Strokovni delavci gledajo na otroke s ČVT predvsem z vidika medicinskega diskurza in niso naklonjeni inkluziji.
4. HIPOTEZA: Za premagovanje ČVT je velikega pomena sodelovanje strokovnih delavcev s starši.
5. HIPOTEZA: Po mnenju intervjuvancev je v Republiki Sloveniji zakonsko slabo urejeno področje obravnave in dela z nadarjenimi otroki in otroki s ČVT.
6. HIPOTEZA: Intervjuvani učitelji ne prepoznavajo in razvijajo nadarjenosti otrok.
7. HIPOTEZA: Izredno pomembno vlogo pri ČVT ima otrokovo okolje in odnosi v družini.

8. HIPOTEZA: Fantova notranja stiska se navzven odraža predvsem kot odklonilno vedenje.
9. HIPOTEZA: Nadarjene otroke s ČVT, strokovni delavci obravnavajo drugače kot nadarjene.
10. HIPOTEZA: Pri delu z otroci s ČVT je zelo pomembno izrekanje pohvale, spodbujanje občutka sprejetosti, varnosti, dobre šolske klime ter primerno reagiranje v primeru odklonilnega vedenja.

## 4.3 METODOLOGIJA

### 4.3.1 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi sem uporabil deskriptivno ter eksplikativno metodo, natančneje metodo študije primera. Za deskriptivno metodo je značilno, da gre pri njej za opisovanje pedagoških pojavov (Sagadin 2004). Kadar uporabljamo eksplikativno metodo pa iščemo odgovore predvsem na vprašanje zakaj- kar pomeni, da si vzročno pojasnjujemo določene pojave (Sagadin 1991).

Za študijo primera je značilno, da konkreten primer podrobno ter sistematično analiziramo in kasneje tudi predstavimo. Lahko analiziramo in predstavimo osebo, skupino, institucijo ali njen del, program ali dogodek. Od namena študije je odvisno, katere podatke (kvantitativne ali kvalitativne) bomo zbirali ter kako jih bomo obdelali in poročali o izsledkih raziskave (Sagadin 1991). Sam sem s pomočjo pol-strukturiranih intervjujev zbiral kvalitativne podatke.

### 4.3.2 Opis populacije vključene v raziskavo

V raziskavo sem vključil vse strokovne delavce osnovne šole, ki jo je fant obiskoval najdaljše obdobje in ki so neposredno delali z fantom, strokovno delavko iz centra za socialno delo (CSD), klinično psihologinjo, fantovo mamo in fanta samega. V osnovni šoli sem intervju opravil z ravnateljico, dvema svetovalnima delavkama ter z razredničarko.

### 4.3.3 Postopek zbiranja podatkov

Znanstveni intervju, oziroma znanstveni razgovor je vsako zbiranje podatkov s pomočjo govorne komunikacije, pri kateri gre za spraševanje in odgovarjanje, cilj pa je dobljene odgovore uporabiti v znanstvene namene. Intervju je najbolj fleksibilen način za zbiranje podatkov. Glede na različne kriterije (namen, vsebino, način izvedbe ipd.) razlikujemo več vrst intervjujev.

Poznamo prosti in standardizirani intervju. Prosti je podoben običajnemu razgovoru, udeležencu se omogoči svobodno govorjenje, medtem ko je standardizirani intervju tako formalno kot vsebinsko razdelan in je razgovor voden po vnaprej izdelanem vprašalniku. Z vidika prisotnosti oziroma vrste vnaprej pripravljenih vprašanj, razlikujemo nestrukturirani intervju (vprašanja in možni odgovori niso pripravljene vnaprej), pol-strukturirani intervju (vnaprej so pripravljena odprta vprašanja), strukturirani intervju (vprašanja in možni odgovori so pripravljene vnaprej) (Ambrožič, M., 2008).

Pred izvedbo raziskave sem najprej za dovoljenje prosil ravnateljico osnovne šole, ki je za dovoljenje vprašala starše. Sledila je še pisna pridobitev dovoljenja in zagotovilo, da bo raziskava anonimna. Ravnateljico šole sem prosil tudi, če mi lahko zagotovi ustrezen prostor za nemoteno opravljanje intervjujev. Nato sem prošnjo za sodelovanje naslovil na CSD, oziroma na pristojno socialno delavko in na klinično psihologinjo, ki je zaposlena v bolnišnici. Kasneje sem za sodelovanje prosil tudi fanta, ki je v to takoj privolil. Tako sem z vsemi opravil pol-strukturirani intervju. Vse intervjuje sem opravil na šoli, razen s klinično psihologinjo, s katero sem intervju opravil v bolnišnici. Med opravljanjem intervjujev nisem zaznal nobenih posebnosti, ki bi lahko vplivale na verodostojnost pridobljenih podatkov. Za vse strokovne delavce sem pripravil enako osnovno strukturo intervjuja. Vsakemu izmed udeležencev sem, preden sem opravil intervju, pojasnil, da če meni, da na kakšno vprašanje zaradi narave svojega poklica ne bo mogel odgovoriti, to vprašanje lahko brez težav izpustiva. Pri intervjujih so sodelovali vsi udeleženci.

#### **4.3.4 Opis merskih inštrumentov**

Podatke o študiji primera nadarjenega fanta s ČVT sem pridobil s pomočjo:

- pol-strukturiranega intervjuja z ravnateljico šole, ki jo obiskuje fant,
- pol-strukturiranega intervjuja s svetovalno delavko A na šoli,
- pol-strukturiranega intervjuja s svetovalno delavko B na šoli,
- pol-strukturiranega intervjuja s fantovo razredničarko,
- pol-strukturiranega intervjuja s klinično psihologinjo, pri kateri je bil fant na obravnavi,
- pol-strukturiranega intervjuja s socialno delavko,
- pol-strukturiranega intervjuja s fantovo mamo,
- pol-strukturiranega intervjuja s fantom samim,
- dokumentacije o fantu, ki mi je bila dana s strani šole.



Z vsemi strokovnimi delavci sem opravil enoten pol-strukturiran intervju (vprašanja v prilogi A), medtem ko sem s fantovo mamo (vprašanja v prilogi B) ter fantom (vprašanja v prilogi C) opravil posebej pripravljen pol-strukturiran intervju. Pol-strukturiran intervju za strokovne delavce je sestavljen iz 9 vprašanj odprtega tipa s podvprašanji, ki v večini primerov sprašujejo po utemeljitvi odgovora. Vprašanja so bila vnaprej pripravljena s pomočjo strokovne literature. Pol-strukturiran intervju, pripravljen za fantovo mamo, vsebuje 8 vprašanj odprtega tipa, ki prav tako vsebujejo podvprašanja. Za fanta sem pripravil pol-strukturiran intervju z 8 vprašanji in podvprašanji. Vprašanja vseh intervjuvancev so zajemala teme, ki me v tej raziskavi zanimajo. Vse podatke sem zbiral v želji po čim realnejši in objektivnejši predstavitvi fantovega primera.

#### **4.3.5 Opis postopka obdelave podatkov**

Vse pol-strukturirane intervjuje sem posnel z diktafonom ter na podlagi zvočnega zapisa opravil prepis vsakega izmed intervjujev. Sledila je kvalitativna obdelava podatkov s pomočjo kategoriziranja. Za vse odgovore sem pripravil kategorije ter jih smiselno razvrstil. Kasneje sem na podlagi transkripcije intervjujev identificiral odgovore. Mesec (1998, str. 108) poudari: »Pri kategoriziranju damo isto ime več različnim opisom, v katerih smo prepoznali skupno potezo«. Med kategorijami in raziskovalnimi ugotovitvami sem iskal povezave, vzroke in posledice. Kategorizacija vseh intervjujev se nahaja v tabelah 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

## **5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

### **5.1 OPIS FANTOVE IZOBRAŽEVALNE POTI**

Na podlagi podatkov in dokumentov, pridobljenih na osnovni šoli, kjer sem opravljal večino intervjujev, bom najprej opisal fantovo vzgojno-izobraževalno pot. Vse podatke v zvezi s fantom bom predstavil tako, da nikjer ne bo prepoznana njegova identiteta.

Fant je zgodnje otroško obdobje preživel v tujini, kjer je v predšolskem obdobju obiskoval vrtec. Tam je obiskoval tudi prvi razred. V prvem razredu se je družina prav tako v tujini preselila v drug kraj, zato je fant menjal šolo, vendar le za leto dni.

V letu 2005 se je družina preselila v Slovenijo, fant se je vpisal na osnovno šolo v tretji razred. Družina se je ločila, biološki oče je ostal v tujini, fant je stike z njim prekinil, čeprav ga je zelo

pogrešal, vendar oče ni kazal interesa za vzdrževanje stikov. Med tem časom je mama spoznala novega partnerja, ki ga je fant na začetku zelo odobral.

Čprav fant ni znal besedice slovenskega jezika, se je le tega hitro učil. S strani ministrstva za šolstvo je pridobil eno uro dodatne strokovne pomoči za individualno učenje slovenščine, tako da je ob koncu šolskega leta jezik že obvladal. Na učnem področju učenec ni imel težav; nasprotno, pokazalo se je, da je izredno bister, saj je dosegal odlične učne rezultate. Precej je izstopal na področju vedenja ter socialnega vključevanja. Postajal je vse bolj agresiven in konflikten. Redno je bil obravnavan pri pedopsihiatru, kjer je obiskoval terapijo zaradi kontrole vedenja in težav s koncentracijo in pozornostjo.

Mama je med tem menjala službo, razšla se je s fantovim biološkim očetom, v vzgoji je postajala nemočna, zato se je na predlog šole in centra za socialno delo odločila, da fanta prešola v vzgojno-izobraževalni zavod (VIZ). Fant se je prešolanja izredno veselil, kasneje pa je v novem okolju imel kar precej težav s prilagajanjem. V času bivanja v VIZ je z bivšimi sošolci obdržal redne stike. Bivše sošolce, na katere je bil zelo navezan, je pogrešal, zato so ga večkrat tudi obiskali.

V VIZ je preživel slabi dve leti, nato se je na željo matere, ki si je z novim partnerjem ustvarila družino v drugem kraju, vrnil v osnovno šolo, kjer se je vpisal v 6. razred. To je bilo do tedaj za fanta že peto različno šolsko okolje. V tem obdobju so starši podali zahtevek za usmerjanje in fant je bil v postopku usmeritve prepoznani kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter z odločbo pridobil 3 ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, pomoč mu je nudila šolska svetovalna delavka. Med tem se je družina povečala, dobil je sestrico, kazalo je, da so se odnosi v družini izboljšali.

Zaradi selitve družine, je fant ponovno spremenil lokacijo šole in pričel obiskovati 7. razred, zopet na osnovni šoli, kjer je že bil vpisan leta 2006, ko je obiskoval 3. razred osnovne šole. Na njegovo razočaranje ni bil dodeljen v isti oddelek kot v 3. razredu. Kar kmalu so se pri fantu pričele pojavljati izrazite vedenjske težave in konfliktna situacije, saj s sošolci ni zmožal vzpostaviti ustreznega odnosa, zato je nenehno prihajal v spore s sošolci. Prvič je začel izostajati od pouka, zato je prejel administrativni vzgojni ukrep. Družina je redno, skoraj vsakodnevno sodelovala s šolo, vendar rezultatov ni bilo. Mama je vzroke iskala v fantu, odnosi v družini so se krhali, zato je bila družina še intenzivnejše vodena na CSD, v obravnavo pa se je vključila tudi klinična psihologinja s splošne bolnišnice.

CSD je v septembru 2010 fanta namestil v mladinski dom – internat odprtega tipa in ga vključil na novo osnovno šolo. Tu je fant ostal le krajši čas in sicer slabih pet mesecev. V tem obdobju je bil uradno diagnosticiran kot nadarjen otrok. Ker ni upošteval tamkajšnjega reda in dogovorov,

so ga iz doma izključili, zato se je moral vrniti nazaj na osnovno šolo, kamor je do takrat bil vpisan že dvakrat (v 3. razred in v 7. razred) in sicer v 8. razred.

Tudi tu je imel ves čas velike težave na osebnostnem in vedenjskem področju, pojavile so se kraje, neopravičeni izostanki in beg od doma. Vključila se je policija, fant je postal še težavnejši, naredil je prvo večje kaznivo dejanje - požig hiše. V popoldanskem času je iskal neprimerno družbo, izmikal se je družini, z mamo prihajal v vse večje spore, pogosto se je lagal, nevestno je opravljal šolske zadolžitve. Varno se je počutil le v šoli. S sošolci se je bolje razumel. Šola ga je vključila v novinarski krožek, obiskoval je plesne aktivnosti ter sodeloval v projektu *Razveselimo starejše*. Njegovo izredno močno področje je delo z računalnikom. Vsakodnevno je bil vključen v pogovore s šolsko svetovalno delavko, saj je potreboval veliko vodenja ter usmerjanja. Zaradi dobrih intelektualnih potencialov je kljub vsem težavam uspešno zaključil osnovnošolsko izobraževanje.

V šolskem letu 2012/2013 je vpisan v srednje strokovno izobraževanje, program računalniški tehnik. Čeprav si močno želi ostati v domačem okolju, sledi odločba s strani sodišča, ki ga zaradi dokazanih kaznivih dejanj želi namestiti v vzgojni zavod zaprtega tipa. Temu se še bolj upira, nenehno beži od doma, več dni je bil tudi pogrešan.

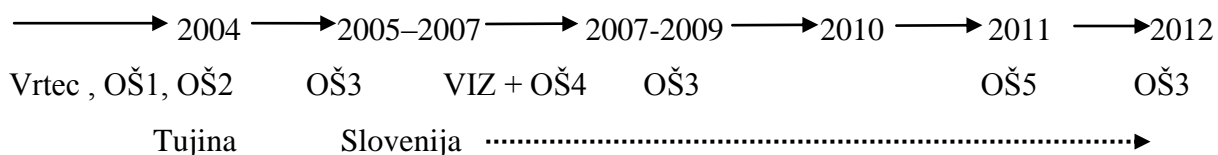
Za lažji pregled sem v nadaljevanju povzel vse fantove menjave vzgojno izobraževalnih ustanov in selitev družine oziroma strnil kronološki pregled dogodkov (Slika 1):

- Vrtec in OŠ 1<sup>4</sup> v tujini do leta 2004,
- OŠ 2 leta 2004 v tujini,
- OŠ 3 od 2005 do 2007 v Sloveniji,
- VIZ od 2007 do 2009 v Sloveniji,
- OŠ 4 od marca 2009 do novembra 2009 v Sloveniji,
- OŠ 3 od 2009 do 2010 v Sloveniji,
- OŠ 5 od 2010 do 2011 v Sloveniji,
- OŠ 3 od 2011 do 2012 v Sloveniji,
- v šolskem letu 2012/2013 vpisan na srednjo računalniško šolo v Sloveniji, po sklepu sodišča bo najverjetneje nameščen v zavod zaprtega tipa.

---

<sup>4</sup> Številke pomenijo različne osnovne šole, obenem je tudi kronologija šolanja preglednejša

Fant je tekom svojega izobraževanja menjal kar šest različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov ter se skupaj z družino preselil petkrat.



Slika 1: Kronološki pregled izobraževanja

## 5.2 ANALIZA IN REZULTATI

### 1. Z razvijanjem in poudarjanjem otrokove nadarjenosti, je mogoče omiliti oziroma odpraviti ČVT.

»Nadarjenost mu pomaga presegati njegove ČVT« (glej tabelo 6). »Spodbujanje nadarjenosti lahko ima pozitiven vpliv, če se v ospredje postavi njegovo nadarjenost in ne ČVT« (glej tabelo 2).

Večina intervjuvank si je enotna v tem, da lahko razvijanje fantove nadarjenosti omili oziroma odpravi ČVT. Skoraj vse strokovne delavke so na vprašanje: *Kako vpliva delo na področju nadarjenosti na fantove ČVT* (glej vprašalnik 1) odgovarjale da pozitivno. Samo ena izmed strokovnih delavk pravi: *»Vpliv je negativen, saj fant velikokrat beži od svoje odgovornosti na račun nadarjenosti«* (glej tabelo 2). Ta strokovna delavka verjetno ni dobro razumela vprašanja in je ga po mojih predvidevanjih poenostavila le na odnos nadarjenosti in ČVT. Mogoče bi tudi sam lahko še bolj poudaril, da se vprašanje nanaša na **delo na področju nadarjenosti in vpliv slednjega na ČVT**.

Bil sem pozitivno presenečen, da je kar pet od šestih strokovnih delavk navedlo, da ima razvijanje nadarjenosti pozitiven vpliv na zmanjševanje ČVT. To lahko vidimo iz izjav: *»Vpliv dela na področju nadarjenosti je pozitiven pri premagovanju ČVT«* (glej tabelo 4), *»V psihoterapevtskem smislu je vpliv nadarjenosti pozitiven«* (glej tabelo 5).

Dve strokovni delavki se zavedata tudi, da nadarjen fant zaradi ČVT posebej potrebuje tudi dodatne spodbude in vztrajnost tistih, ki delajo z njim: *»Lahko bi rekla da je vpliv pozitiven,*

*vendar je potrebno biti vztrajen» (glej tabelo 3), »Pozitivno, če se fanta spodbudi in je pod nadzorom« (glej tabelo 1).*

Zadnji odgovor, natančneje drugi del odgovora: *«[...]je pod nadzorom[...]*«, ki ga je na prvo vprašanje podala ravnateljica OŠ, sproža še nekaj dodatnih vprašanj. Vprašanje, ki se nam ob tem postavlja, je, ali fant resnično potrebuje poseben nadzor? Ali je za otroke s ČVT res dobro, da so izpostavljeni nenehnemu nadzoru in ali to dejstvo pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT? Sam sem mnenja, da ne ter da fantu pretiran nadzor kvečjemu škoduje.

Tudi na drugo vprašanje: *»Se vam zdi, da spodbujanje in razvoj fantove nadarjenosti lahko pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT«* (glej vprašalnik 1), so bili odgovori strokovnih delavk zelo enotni. Iz izjav: *«Da, absolutno lahko razvijanje nadarjenosti pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT«* (glej tabelo 1), *»Spodbujanje nadarjenosti lahko ima pozitiven vpliv, če se v ospredje postavi njegovo nadarjenost in ne ČVT«* (glej tabelo 2), *»Da, razvijanje fantove nadarjenosti lahko zmanjšuje ČVT«* (glej tabelo 3), lahko sklepamo, da vprašane verjamejo, da razvijanje in spodbujanje nadarjenosti pozitivno vpliva zmanjšuje ČVT. Vendar, če smo pozorni na odgovore na vprašanje: *«Čemu ste namenili več časa in poudarka, razvoju nadarjenosti ali ČVT?»* (glej vprašalnik 1), vidimo, da so se kar štiri od šestih strokovnih delavk več časa ukvarjale z fantovimi ČVT kot z njegovo nadarjenostjo. Odgovori, kot je: *«Načrtno sem se več ukvarjala z njegovimi ČVT kot z nadarjenostjo»* (glej tabelo 1), to dokazujejo. Presenetil me je podatek, da so kar tri od šestih strokovnih delavk v intervjuju navedle, da se ukvarjajo samo s ČVT, medtem, ko se s fantovo nadarjenostjo ne ukvarjajo. *»S fantom nisem delala na področju nadarjenosti«* (glej tabelo 2), je izjavila ena izmed svetovalnih delavk. To je nekoliko v neskladju z zgornjo ugotovitvijo, da je večina strokovnih delavcev mnenja, da delo na področju nadarjenosti zmanjšuje ČVT. Na to zagotovo vpliva narava specifičnega strokovnega profila, saj je vsakdo izmed strokovnjakov zadolžen za svoje področje dela. Vendar gre v tem primeru za istega fanta in menim, da je za zmanjševanje ČVT potrebna celostna obravnava. Preveč pavšalno bi bilo reči, da se s fantom nekdo ukvarja le na nekem delu njegove osebnosti, čeprav je oseba v celoti. Če nekoliko poenostavimo, bi lahko rekli, da strokovne delavke vedo, da delo na področju nadarjenosti pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT, vendar tega ne izvajajo v praksi. Le ena izmed šestih strokovnih delavk je rekla: *»Z njim nisem delala na področju ČVT[...]*« (glej tabelo 3). Svetovalna delavka je tako s fantom delala samo na področju nadarjenosti. Iz odgovorov vidimo, da se od šestih strokovnih delavk s fantovimi ČVT ukvarja pet strokovnih delavk, medtem, ko za razvijanje in spodbujanje njegove nadarjenosti skrbi le ena. Tudi, ko sem mami

postavil isto vprašanje (glej vprašalnik 2), je brez premisleka izjavila, da se je več časa ukvarjala s fantovimi ČVT, medtem, ko se z njegovo nadarjenostjo ni kaj dosti ukvarjala (glej tabelo 7).

Ali ni mogoče tudi to eden izmed razlogov, da se fant vede odklonilno in nenehno išče pozornost na neprimeren način? Fant se gotovo zaveda, da če se bo vedel odklonilno, bo, če ne drugega, vsaj deležen pozornosti.

Da bi še boljše uvidel vpliv nadarjenosti na ČVT, sem fanta vprašal: *»Kako se počutiš, ko rešiš kakšno nalogo najboljše v razredu?«* (glej vprašalnik 3). Vprašanje sem zastavil tako zaradi tega, ker sem predvideval, da fantu samopotrditvev in uspeh pomenita veliko. Menim, da lahko takšni občutki ob uspehu pripomorejo k zmanjšanju ČVT. Fantov odgovor je bil: *»Dobro se počutim in sem ponosen nase«* (glej tabelo 8). Moja predvidevanja so se s tem odgovorom nekako uresničila. Fantu samopotrditvev pomeni veliko in jo v neki meri tudi potrebuje predvsem za premagovanje ČVT.

## **2. Fantova nadarjenost v veliki meri povečuje ČVT.**

*»Da, fantova nadarjenost na nek način tudi krepi ČVT[...]«* (glej tabelo 6).

V študiji primera me je zanimalo tudi, kaj menijo strokovne delavke o fantovi nadarjenosti in njenem vplivu na krepitve ČVT. Ali je možno, da fantova nadarjenost vpliva na ČVT, oziroma jih krepi? Strokovnim delavkam in mami sem zastavil vprašanje: *»Ali fantova nadarjenost krepi fantove ČVT? Zakaj tako mislite?«* (glej vprašalnik 1 in 2). Vprašane tokrat niso bile tako enotne. Tri od vprašanih strokovnih delavk menijo, da nadarjenost ne krepi ČVT. Z odgovori, kot so: *»Nadarjenost ne krepi ČVT. Če spodbujamo njegovo nadarjenost, so ČVT manjše«* (glej tabelo 1), *»Mislim, da nadarjenost ne krepi ČVT. Ne morem trditi, da zato, ker je nadarjen, ima tudi ČVT«* (glej tabelo 3), *»Mislim, da ne, ker lahko fant na njegovih močnih področjih izraža pozitivno samopodobo«* (glej tabelo 4) strokovne delavke svoje mnenje tudi utemeljujejo. Pri prvem in tretjem odgovoru, ki sem ga dobil od ravnateljice OŠ in klinične psihologinje, sta se po mojih predvidevanjih intervjuvanki osredotočili le na delo in razvijanje nadarjenosti ter vpliv slednjega na ČVT, torej to, kar sem spraševal že v prvem vprašanju. Verjetno bo držalo, da lahko spodbujanje nadarjenosti vpliva na zmanjševanje ČVT, vendar sem z vprašanjem mislil na vpliv nadarjenosti na ČVT. Drug odgovor, ki ga je podala svetovalna delavka 2: *« Ne morem trditi, da zato, ker je nadarjen, ima tudi ČVT«* (glej tabelo 3), je preveč poenostavljen in ne odgovarja na

zastavljeno vprašanje. Se pa s trditvijo strinjam, seveda je nemogoče reči, da ima fant ČVT zato, ker je nadarjen.

Druga polovica strokovnih delavk je drugačnega mnenja. Po njihovem mnenju nadarjenost krepi ČVT. »Nadarjenost krepi ČVT, pogosto se izgovarja na nadarjenost« (glej tabelo 2), »Da, tukaj vsekakor vidim korelacijo, ki se odraža predvsem pri fantovi manipulaciji z okolico« (glej tabelo 5), »Da, fantova nadarjenost na nek način tudi krepi ČVT. Fant poskuša manipulirati« (glej tabelo 6) so bili odgovori, ki sem jih dobil na zastavljeno vprašanje. Zanimivo, da dve strokovni delavki svoja odgovora utemeljujeta s fantovo manipulacijo. Tudi sam sem med opravljanjem intervjuja s fantom zaznal, da bi na trenutke želel manipulirati. Ko sem z njim opravljal intervju, je nenehno namigoval, da bi rad šel ven. Enkrat je za to bil kriv slab zrak, drugič lepo vreme, kasneje sem ugotovil, da fant želi kaditi. Pomembna je doslednost odzivov učitelja, ki fantu pokaže, da z manipulacijo ne bo uspel. Fantu je potrebno pokazati, da smo uvideli njegove poizkuse manipulacije in ga spodbuditi, da svojo voljo uveljavlja na jasen način, a pri tem ne sme prizadeti okolice. Če pa otrok zazna, da lahko pri določenem učitelju manipulira, bo to s pridom izkoristil.

Mama s svojim odgovorom: »Mislim, da sta nadarjenost in ČVT povezani. Ker sem se informirala na medmrežju« (glej tabelo 7) ni odgovorila na zastavljeno vprašanje. Iz odgovora sem kljub temu dobil občutek, da je mama zaradi svoje zaposlitve v tujini in rojstva še enega otroka fanta nekoliko zapostavila, vendar sklepam, da ji za fanta le ni povsem vseeno. Pred sabo moramo imeti tudi dejstvo, da vsak starš le ne more biti strokovnjak na vseh področjih.

V zvezi z nadarjenostjo in njenim vplivom na ČVT sem zastavil dve vprašanji tudi fantu: »Ali se ti zdi snov, ki jo obravnavate, dovolj zahtevna? Ali se ti kdaj zdijo tvoji sošolci otročji? Zakaj?« (glej vprašalnik 3). S tema vprašanjema sem želel preveriti, če fantove nadpovprečne sposobnosti in hiter razvoj vplivajo na dolgočasenje med poukom in odnos s sošolci. Posledično bi to lahko imelo vpliv tudi na pojavljanje ČVT. Od fanta sem dobil odgovora: »Lahko bi bila težja. Pač takšni so« (glej tabelo 8). Iz prvega odgovora vidimo, da bi si fant želel še težje snovi. Ne moremo trditi z gotovostjo, vendar je mogoče, da se fant zaradi tega včasih med poukom tudi dolgočasi. Dolgočasenje je lahko povod za fantovo neprimerno vedenje oziroma motenje pouka. Dobro bi bilo, da bi fant med poukom dobil zahtevnejše naloge, predvsem takrat, ko kakšno nalogo reši pred ostalimi sošolci. Iz drugega odgovora lahko sklepamo, da se fantu sošolci zdijo otročji, kar je posledica njegovega hitrega razvoja, ki je značilen za nadarjene. Hiter razvoj se odraža tudi pri odnosu fanta z vrstniki. Za nadarjene je značilno, da so radi v družbi starejših. Fant je glede druženja z vrstniki dejal: »Družim se predvsem s starejšimi«

(glej tabelo 8). S tem seveda ni nič narobe, razen, če je ta »starejša« družba slaba družba. Po maminem mnenju je poglavitni vzrok fantovih ČVT ravno vrstniško okolje, saj na vprašanje, kakšen vpliv ima na fanta okolje, odgovarja: *»Velik, predvsem vrstniško«* (glej tabelo 7).

Iz zgornjih ugotovitev lahko sklepamo, da ima nadarjenost vpliv na fantove ČVT. Težko je reči v kolikšni meri, vendar povezava po mnenju večine intervjuvank nedvomno obstaja.

### **3. Strokovni delavci niso naklonjeni inkluziji otrok s ČVT v OŠ programe.**

*»Da, to je bila napaka CSD, moral bi ostati v prevzgojnem zavodu, tukaj mu nismo bili kos«* (glej tabelo 2).

*»Šolanje bi moral nadaljevati stran od domačega okolja v kakšnem internatskem tipu vzgoje«* (glej tabelo 1).

Velikega pomena za uvedbo inkluzije v šole ima zagotovo tudi diskurz strokovnih delavk, skozi katerega gledajo na otroke s posebnimi potrebami. Zgoraj smo opredelili in opisali prevladujoče diskurze ter njihov pomen za uvedbo inkluzije. V raziskovalnem delu diplomske naloge me je zanimalo, ali so bile strokovne delavke naklonjene inkluziji fanta v OŠ ali so se bolj nagibale k vključitvi fanta v prevzgojni zavod. Strokovne delavke sem vprašal: *»Ali bi bilo za fanta primernejše, če bi šolanje nadaljeval v prevzgojnem zavodu, kot pa da se je vrnil na OŠ? Zakaj?«* (glej vprašalnik 1). Iz analize odgovorov strokovnih delavk, ki so delale s fantom, lahko ugotovimo, da vsi niso naklonjeni inkluziji fanta v redni izobraževalni program. Na vprašanje: *»Ali bi bilo za fanta primernejše, če bi šolanje nadaljeval v prevzgojnem zavodu, kot pa da se je vrnil na OŠ?«* (glej vprašalnik 1) sta dve strokovni delavki odgovorili pritrdilno, medtem ko so štiri strokovne delavke mnenja, da je za fanta boljše, da se je vrnil v OŠ. Iz tega lahko sklepamo, da je večina strokovnih delavk naklonjena vključitvi fanta v OŠ. Sam sem mnenja, da sta tudi dve strokovni delavki, ki menita, da bi bilo za fanta boljše, da ostane v prevzgojnem zavodu, preveč. Posebej zato, ker je ena izmed njih ravnateljica, ki koordinira in sprejema odločitve v zvezi z fantom. Zaskrbljujoča je tudi utemeljitev svetovalne delavke 1, ki je mnenja, da bi bilo za fanta boljše, če ostane v prevzgojnem zavodu kajti: *»[...] tukaj mu nismo bili kos«* (glej tabelo 2). Namestitev v zavod je skrajni ukrep, ki se ga poslužujemo, ko vsi ostali ukrepi nimajo zelenega učinka. Iz odgovorov intervjuvank nikjer ne moremo razbrati, katerih ukrepov so se že posluževale in niso imeli zelenih učinkov. Res je, da fant v domačem okolju slabo funkcionira ter da njegovo vedenje očitno usmerjajo slabi vrstniški vplivi, vendar sem mnenja, da bi



strokovni delavci morali svojo odločitev za namestitev fanta v prevzgojni zavod tudi strokovno utemeljiti. Metljak (2010a, str. 218) ugotavlja, da več kot tretjina svetovalnih delavcev ni naklonjena inkluzivni paradigmi učencev z izstopajočim vedenjem. »Če je nekdo preveč moteč, se po inkluzivni paradigmi mora vplivati na odnose, procese, metode ter tako prek vseh akterjev vplivati na večjo vključenost posameznika, oziroma povečati sposobnosti sistema, da sprejme večja odstopanja.« (Unesco v Metljak 2010a, str. 218).

Učitelje bi bilo potrebno spodbujati k dodatnem izobraževanju. Na učenca morajo gledati predvsem kot na nekoga, ki je željan izobraževanja in ne na nekoga, ki ima težave, ki jim učitelji niso kos.

Presenetilo me je mnenje mame, ki meni, da bi za fanta bilo bolje, če bi ostal v prevzgojnem zavodu (glej tabelo 7). Od starša bi pričakoval, da bo želel imeti svojega odraščajočega otroka v svoji bližini. Mogoče je imela na to vpliv tudi mamina terenska zaposlitev, saj je veliko zdoma ali pa se, kot kaže izjava »*Ne vem. Ko mu kaj rečem, se ga to sploh ne dotakne*« (glej tabelo 7), enostavno ne počuti dovolj dorasla vzgoji fanta.

Drugo vprašanje, s katerim sem želel preveriti odnos strokovnih delavk do vključevanja fanta v redne programe izobraževanja, se je nanašalo na njegovo nadaljevanje izobraževanja. Strokovne delavke in mamam sem vprašal: »*Kje bi moral fant nadaljevati srednješolsko izobraževanje? Zakaj?*« (glej vprašalnik 1 in 2). Z vprašanjem sem želel ugotoviti, kje strokovne delavke in mama v prihodnje vidijo fanta, oziroma kje bi po njihovem bilo najbolje, da fant nadaljuje izobraževanje. Odgovori strokovnih delavk in njihove utemeljitve so si bili kar podobni. Večina vprašanih je mnenja, da je za fanta bolje, da ostane v domačem okolju. To dokazujejo sledeči odgovori: »*Za fanta je boljše, da je v domačem okolju, prav tako ima zelo rad našo šolo. To velja tudi za vpis v srednjo šolo*« (glej tabelo 3), »*V srednji šoli v bližini domačega kraja, zaradi nadzora*« (glej tabelo 4), »*Odvisno od situacije v družini. Če se bo izboljšala, je boljše, da ostane v domačem okolju*« (glej tabelo 5), »*Odvisno od situacije v družini, če se bo slednja izboljšala, je verjetno boljše, da bo v domačem okolju*« (glej tabelo 6). Kar dve strokovni delavki fantovo srednješolsko izobraževanje v domačem okolju pogojujeta z boljšimi razmerami v družini. Če se bodo slednje uredile, sta mnenja, da je za fanta boljše, da ostane blizu doma. Očitno sta mnenja, da so razmere v družini tako slabe, da je za fanta boljše, da če se razmere ne izboljšajo, izobraževanje nadaljuje stran od družine. Pri utemeljitvi razredničarke, ki meni, da je za fanta boljše, da izbere srednjo šolo v bližini svojega kraja zaradi nadzora, se mi nehote porodi vprašanje, ali bo večji nadzor nad fantom resnično pripomogel k zmanjšanju njegovih ČVT? Iz prejšnje utemeljitve, bi težko sklepali, da je razredničarka naklonjena inkluziji fanta, saj v ospredje postavi nadzor nad njim. Sam sem mnenja, da fantu pri petnajstih letih lahko pretiran in

nenehen nadzor njegove ČVT le še stopnjuje. Drugi dve strokovni delavki sta na vprašanje o fantovem srednješolskem izobraževanju odgovorili: »Nadaljevati bi moral v kakšnem prevzgojnem Zavodu, ker je preveč labilna osebnost« (glej tabelo 2) ter »Šolanje bi moral nadaljevati stran od domačega okolja v kakšnem internatskem tipu vzgoje« (glej tabelo 1). Kot je razbrati iz prvega odgovora svetovalne delavke 1, svojo odločitev, da fant po končanem osnovnošolskem izobraževanju pot nadaljuje v internatskem tipu vzgoje, svoj predlog utemeljuje s tem, da je fant preveč labilna osebnost. Ne morem si predstavljati, kako polni bi bili prevzgojni zavodi po Sloveniji, če bi v njih nameščali vsakega mladostnika, ki bi kazal nagnjenost k labilni osebnosti. Njena utemeljitev je po mojem mnenju na tankih tleh in razlog, da je fant labilna osebnost ni zadosten, da se fanta po končani OŠ namesti v prevzgojni zavod. Ravnateljica, ki poudari, da bi fant moral nadaljevati šolanje v kakšnem internatskem tipu vzgoje, svojega odgovora ne utemelji posebej. Upravičeno se lahko vprašamo, če sta zadnja odgovora v skladu z inkluzivno naravnostjo, ki vemo, da si prizadeva za večjo vključitev tudi otrok s ČVT in ne za segregacijo teh otrok v kakršnekoli zavode razen, ko so porabljeni vsi predvideni ukrepi oziroma vse intervencije, da fant nemoteno obiskuje redno osnovno šolo.

Fantova mama pravi, da je odvisno kje bo fant nadaljeval izobraževanje od njegovega obnašanja (glej tabelo 7). Ne zdi se mi prav, da se fantova prihodnost, oziroma nadaljevanje šolanja kakorkoli pogojuje z njegovim obnašanjem.

Nekoliko nenavadno se mi zdi, da nobena od intervjuvanih ni omenila, da bi bilo o fantovem srednješolskem izobraževanju potrebno vprašati za mnenje tudi fanta samega (glej vprašalnik 3). Drži, da sem vprašanje zastavil tako, kot da strokovne delavke sprašujem, kje bi fant moral nadaljevati izobraževanje, vendar sem mnenja, da bi se vsaj nekdo lahko spomnil, da bi po tem bilo smiselno vprašati in upoštevati tudi fantov predlog. Ko sem ga sam vprašal po tem, je fant brez razmišljanja odgovoril: »Rad bi se vpisal na srednjo računalniško šolo v bližini domačega kraja« (glej tabelo 8). Prepričan sem, da bi bilo dobro upoštevati tudi njegove želje. Tako bo fant lahko izobraževanje nadaljeval v smeri, ki ga zanima, to pa bo gotovo imelo tudi pozitivne posledice na zmanjševanje njegovih ČVT. Učiteljice na OŠ, ki jo fant obiskuje, so mi vse po vrsti zagotovile, kako dobro je fantovo računalniško znanje ter kako rad dela z računalnikom. Povedale so tudi, kako fant žari, če se ga zaposli z delom na računalniku in kakšne občutke sreče doživlja, če lahko s svojim znanjem pripomore h kakšni izpeljavi šolskega dogodka.

Če se vrnem na tretje raziskovalno vprašanje oziroma hipotezo, lahko iz izjav učiteljev sklepamo, da vsi strokovni delavci vendarle niso naklonjeni inkluziji fanta v OŠ, oziroma v prihodnosti v eno izmed rednih šol. Vzroke za to gre verjetno iskati tudi v občutkih nemoči oziroma v nezadostnem znanju učiteljev, ki delajo z otroci s ČVT.

Raziskave kažejo, da učitelji zaradi težav, ki jih imajo z obvladovanjem vedenjskih reakcij učencev, potrebujejo dodatna usposabljanja. Raziskava Magajne s sodelavci (Kobolt 2010b, str. 166) je pokazala, da se učitelji najmanj strokovno usposobljene počutijo ravno za težave v zvezi s hiperaktivnim, nemirnim vedenjem in čustvenimi težavami učencev. Najpogosteje se želijo strokovno usposabljati ravno za ti dve vrsti težav. Malce zaskrbljujoči so rezultati raziskave, ki sta jo pri nas izvedla Peček in Lesar leta 2006, in sicer kar polovica naših učiteljev meni, da učenci s ČVT niso zmožni dosegati učnega programa. Učitelji pogosto odgovornost zanje prenašajo na specialne pedagoge, obenem pa jim znižujejo učne in vzgojne zahteve.

Menim, da bi bilo dobro v prihodnje razmišljati o kakšnih dodatnih izobraževanjih za delo z OPP za vse učitelje oziroma strokovne delavce nasploh, ki kakorkoli delajo s to populacijo.

#### **4. Za premagovanje ČVT je velikega pomena sodelovanje strokovnih delavcev s starši.**

*»Sodelovanje je gotovo imelo pozitiven vpliv na zmanjševanje ČVT« (glej tabelo 1).*

V prvem delu diplomske naloge smo videli, kako kompleksna mora biti pomoč, namenjena otrokom s ČVT. Zelo pomembno je, da so v nudenje pomoči vključeni tako starši kot tudi vsi, ki z obravnavanim fantom delajo kot strokovnjaki na različnih področjih. Bistveno pri tem je dobro sodelovanje strokovnih delavcev s starši in obratno. Da bi na konkretnem primeru ugotovil, kakšno je bilo sodelovanje strokovnih delavk s starši, sem vsem intervjuvankam zastavil vprašanje: *»Kakšno je bilo sodelovanje s fantovimi starši? Ali je slednje imelo vpliv na njegove ČVT?«* (glej vprašalni 1), medtem ko sem isto vprašanje, vendar z ozirom na strokovne delavke, postavil mami (glej vprašalnik 2). Zanimalo me je, kakšen vpliv je imelo sodelovanje intervjuvanih na fantove ČVT.

Nobena izmed vprašanih strokovnih delavk ni imela nikakršne pripombe glede odzivnosti staršev oziroma mame, ki je bila vedno pripravljena sodelovati (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6). Nekaj pomislekov glede sodelovanja, oziroma natančneje upoštevanja navodil ter skupnih dogovorov je imela le klinična psihologinja, medtem ko socialna delavka očitno ni dobro razumela vprašanja, saj je bil njen odgovor nejasen (glej tabeli 5 in 6). Da je bilo sodelovanje strokovnih uslužbencev odlično, je odgovorila mama (glej tabelo 7).

Glede učinkov, ki jih ima sodelovanje staršev, v fantovem primeru mame in strokovnih delavk, na fantove ČVT sem dobil različne odgovore. Več kot polovica strokovnih delavk je mnenja, da je imelo sodelovanje pozitivne učinke na zmanjševanje ČVT pri fantu (glej tabele 1, 3, 4, 6). Socialna delavka je mnenja, da so učinki sodelovanja na zmanjševanje ČVT včasih pozitivni, spet drugič negativni (glej tabelo 6). Svetovalna delavka 1 in razredničarka menita, da vplivi sodelovanja staršev in strokovnih delavcev fantove ČVT še povečujejo (glej tabelo 2 in 5). Odgovor klinične psihologinje je bil: *»Negativen [vpliv], saj je bil fant ob prisotnosti mame odtujen in zadržan«* (glej tabelo 5).

Odgovor v svojem bistvu sploh ni odgovor na zastavljeno vprašanje, saj nisem spraševal po obnašanju in notranjih občutkih fanta na skupnih sestankih kot eni od oblik sodelovanja s starši. Mogoče bi, ko sem zastavljal vprašanja, moral vprašanje ponoviti in pri njem vztrajati toliko časa, da bi nanj dobil odgovor. Tako lahko delno krivdo pripišem sebi in v bodoče pri opravljanju intervjujev zagotovo ne bi ponovil napake. Tudi od svetovalne delavke 1, ki je ravno tako mnenja, da je imelo sodelovanje slab vpliv na zmanjševanje ČVT, nisem dobil utemeljitve odgovora. Ponovno sem zato odgovoren sam, saj nisem povprašal po slednji. Vendar si nekako ne morem predstavljati, kako ima lahko, kot meni večina intervjuvank, dobro sodelovanje med njimi in starši na fantove ČVT slabe učinke. Težko razumem odgovora, ki sta ju podali klinična psihologinja in svetovalna delavka 1, saj sta obe na prejšnje vprašanje odgovorili, da je bilo sodelovanje s starši na nek način dobro. Po drugi strani pa menita, da se to dobro sodelovanje slabo odraža na fantovih ČVT. Bi bilo morda boljše za zmanjševanje fantovih ČVT, če strokovne delavke in starši ne bi sodelovali oziroma bi sodelovanje bilo slabo? Kar nekaj odgovorov intervjuvank je bilo protislovnih in če bi imel še enkrat možnost, bi intervjuvanke še podrobneje povprašal o učinkih sodelovanja s starši na fanta.

## **5. V Republiki Sloveniji je zakonsko slabo urejeno področje obravnave in dela z nadarjenimi otroki in otroki s ČVT.**

*»Zakonskih oziroma sistemskih težav ni bilo. Pogrešala sem več sodelovanja s strani CSD«* (glej tabelo 5).

Pri delu z OPP zakonska ureditev predstavlja nekakšen temelj oziroma podlago vseh nadaljnjih aktivnosti s to občutljivo populacijo otrok. Enako je z dvema izmed skupin OPP, z otroci s ČVT in z nadarjenimi otroci. Ker imam občutek, da sta ravno ti dve skupini pogosto spregledani, sem

strokovne delavke vprašal o njihovem mnenju, če so vzroki za to morebiti tudi v zakonski ureditvi. Zanimalo me je mnenje strokovnih delavk, kako one vidijo zakonsko ureditev problematike otrok s ČVT. Če kdo, potem so zagotovo prav one tiste, ki se v praksi največkrat soočajo z morebitno slabo zakonsko in sistemsko ureditvijo. Vprašanje: »*Na kakšne sistemske oziroma zakonske težave ste naleteli tekom dela s fantom?*« (glej vprašalnik 1) se mi je zdelo posebej aktualno v času, ko vemo, da država varčuje na vsakem koraku in tudi šolstvo pri tem ni nikakršna izjema. Še posebej se to občuti in se bo v bodoče verjetno še bolj prav na populaciji OPP, pri številu ur dodeljene učne pomoči na otroka.

Nekoliko sem bil presenečen, ko sem ugotovil, da so skoraj vse intervjuvanke odgovorile, da tekom dela s fantom niso naletele na prav nobene zakonske ali sistemske težave (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5). Izjema je bila socialna delavka iz območnega CSD, ki pravi: »*Pogrešala sem dovolj usposobljen prevzgojni zavod. To, da rečejo, da fantu niso kos, je zame višek*« (glej tabelo 6). Iz odgovora lahko sklepamo, da vprašana strokovna delavka ni zadovoljna z delom prevzgojnega zavoda, ki je očitno nad fantom obupal. To je za prevzgojni zavod, ki je namenjen takšni populaciji otrok, seveda nedopustno. Je pa po mojem mnenju iz nekega stališča to mogoče tudi dobro, saj se je kasneje fant vrnil v OŠ in med svoje sošolce, kjer se počuti zelo dobro in kjer je srečen. V sproščenem pogovoru mi je fant zatrdil, da se nikoli več ne bi vrnil v prevzgojni zavod, češ da so tam z njim delali zelo slabo. Deležen naj bi bil nenehnega zastraševanja in nenavadnih disciplinskih ukrepov. Fant mi je zaupal, da je moral večkrat z vžigalico izmeriti dolžino telovadnice, večkrat naj bi bil tudi fizično kaznovan.

Če se vrnemo na zastavljeno vprašanje strokovnim delavkam o zakonski ureditvi, so kar štiri od šestih intervjuvank pri tem vprašanju izpostavile eno stvar: »*[...] Pogrešala sem več sodelovanja s strani CSD*« (glej tabelo 4). Očitno sodelovanje med zaposlenimi na CSD in zaposlenimi na OŠ ni bilo dobro. Svetovalna delavka 1 je izjavila: »*Pogrešala sem bolj kontinuiran pretok informacij med CSD in šolo*« (glej tabelo 2). Iz tega lahko sklepamo, da je bilo informiranje OŠ s strani CSD slabo, vemo pa, da ima timsko delo veliko vlogo pri reševanju tovrstnih težav. Največjo škodo je zaradi tega gotovo utrpel fant, ki zaradi slabega sodelovanja inštitucij ni bil deležen tako celovite obravnave, kot bi jo sicer lahko bil. Odgovore, ki sem jih dobil na to vprašanje, bi lahko umestil tudi med četrto hipotezo, pri kateri sem intervjuvanke spraševal po sodelovanju s starši. Ko sem spraševal po sodelovanju s starši, bi bilo smiselno vprašati tudi po sodelovanju med strokovnimi delavci oziroma timskem sodelovanju, ki ima med stroko vedno večjo veljavo. V bodoče bom, če se bom srečal s podobnim primerom, zagotovo vprašal tudi po sodelovanju med strokovnimi delavci.

Drugo vprašanje, ki me je zanimalo, je bilo: »Ali se vam zdi, da ste imeli dovolj pooblastil za delo in ukrepe v zvezi s fantom?« (glej vprašalnik 2). Vprašanje sem zastavil iz razloga, ker sem tekom študija in tudi v praksi velikokrat od raznih strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja slišal, da imajo premalo pooblastil, da bi lahko delali učinkoviteje. Glede na nekakšno »podajanje« fanta iz inštitucije v inštitucijo sem pričakoval, da so morebitni vzroki tudi v pomanjkanju pooblastil nekaterih strokovnih delavk. Vendar so mi prav vse intervjuvanke odgovorile, da so imele dovolj pooblastil za delo s fantom (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Če povzamemo, lahko torej trdimo, da strokovne delavke, ki so delale na fantovem primeru, niso zaznale nobenih zakonskih in sistemskih težav. Imele so tudi dovolj pooblastil za nemoteno delo. Če bi sklepali po odgovorih intervjuvank, bi lahko rekli, da je zakonska in sistemska ureditev na področju dela z otroci s ČVT in nadarjenimi pri nas idealno urejena. Ne morem mimo občutka, da stanje na področju dela tako z otroci s ČVT, kot tudi z nadarjenimi, le ni tako rožnato. To potrjuje tudi fantova zgodba, ki, naj spomnim, je tekom osnovnošolskega izobraževanja zamenjal kar šest različnih vzgojno izobraževalnih ustanov. Če bi bili zakonska in sistemska ureditev dobro urejeni, do tega zagotovo ne bi prišlo. Res je, da so včasih individualni primeri tako zapleteni, da institucionalna sistemska podpora ne deluje, vendar je šest različnih vzgojno izobraževalnih ustanov v času fantovega dosedanjega izobraževanja preveč. Fantovo situacijo že nekaj let spremljajo na CSD, z njo so seznanjeni tudi ostali strokovni delavci na šoli ter psihologi. Če bi bila komunikacija in timsko delo vseh strokovnih delavk dovolj dobra, menim, da do takšnega zapleta glede menjave institucij ne bi prišlo.

## **6. Učitelji ne prepoznajo in razvijajo nadarjenosti otrok.**

*»Fantovo nadarjenost sem opazila že po kakšne pol ure. Identificirali so ga pa v [kraju A]»<sup>5</sup>* (glej tabelo 5).

Kot vsi OPP, tudi nadarjeni potrebujejo posebno obravnavo, zato je pomembno, da jih čim bolj zgodaj prepoznavamo. Nadarjenost sama po sebi še ni garancija za uspeh, ampak jo je potrebno primerno razvijati. V diplomski nalogi me je zanimalo, kdaj in kje so strokovne delavke fanta prepoznale za nadarjenega in kako nadarjenost razvijajo.

Od intervjuvank sem dobil različne odgovore, so se pa vse strinjale, da je fant nadarjen in da je to bilo tudi zaznati. Ene izmed njih so njegovo nadarjenost opazile že po pol ure, druge po enem

---

<sup>5</sup> Zaradi možnosti prepoznave kraja v Sloveniji, je kraj nadomeščen z besedo [kraj A].

tednu (glej tabelo 1 in 5). Socialna delavka, ki je na vprašanje odgovorila: *»Z njim nisem delala na področju nadarjenosti«* (glej tabelo 6), se je v celoti ukvarjala samo s fantovimi ČVT. Zanimivo pri tem je, da je ta ista strokovna delavka na prvo vprašanje o vplivu dela na področju nadarjenosti na ČVT odgovorila: *»Nadarjenost mu pomaga presegati njegove ČVT«* (glej tabelo 6). O tem smo več že govorili pri prvem raziskovalnem vprašanju.

Uradno je bil fant prepoznan za nadarjenega v prvi polovici 8. razreda, ko je bil vključen v mladinski dom - internat odprtega tipa. Ko sem mami zastavil vprašanje, kdaj in kje so fanta prepoznali kot nadarjenega, je odgovorila: *»Prvič je bilo v tujini ob prehodu iz vrtca v OŠ, kasneje pa v 8. razredu v [kraju A]«* (glej tabelo 7). Torej je minilo od takrat, ko je bil fant prvič prepoznan za nadarjenega, do takrat, ko je bil pri nas uradno diagnosticiran kot nadarjen, skoraj osem let. Šele ob skorajšnjem koncu osnovnošolskega izobraževanja so pristojne službe ugotovile, da je fant nadarjen in da mu pripada poseben status. Očitno naše strokovne službe iz tujine niso dobile podatkov o fantovi nadarjenosti. Vzroke za to gre verjetno iskati tudi v tem, da se je večina strokovnih delavk, ki so delali s fantom ukvarjala predvsem s fantovimi ČVT. To je potrdilo tudi prvo raziskovalno vprašanje oziroma hipoteza, kjer smo ugotovili, da se je kar pet od šestih strokovnih delavk ukvarjalo predvsem s fantovimi ČVT.

Na vprašanje, kako strokovne delavke razvijajo fantovo nadarjenost, sem dobil različne odgovore: *»[...]Razvijala sem jo s posebnimi zadolžitvami oziroma nalogami«* (glej tabelo 1), *»[...]Nadarjenost razvijamo s posebnimi oblikami dela«* (glej tabelo 2), *»[...]Dodaten pouk, posebne zadolžitve, obšolske dejavnosti«* (glej tabelo 3), *»[...]Fant obiskuje različne delavnice«* (glej tabelo 4), *»Z njim delam predvsem na čustveno-vedenjskem področju[...]*« (glej tabelo 5). Odgovori strokovnih delavk so preveč splošni. Sam bi moral, ko sem postavljaj vprašanje, postaviti še kakšno podvprašanje, npr.: *»Kakšne so te posebne zadolžitve oziroma posebne oblike dela?»* Tako bi dobil še konkretnije odgovore. Vendar lahko vidimo, da fant obiskuje dodaten pouk, dobiva posebne zadolžitve, vključen je v obšolske dejavnosti ter obiskuje različne delavnice.

Da bi dobili še celovitejšo sliko o razvijanju nadarjenosti, sem fanta vprašal, če je že, oziroma si tudi v bodoče želi sodelovati na kakšnem tekmovanju v preverjanju znanja. Iz fantovega odgovora: *»Da, bil sem na vseh tekmovanjih, razen zgodovine. Zelo se veselim tekmovanj in rad tekmujem«* (glej tabelo 8) lahko vidimo, da se fant redno udeležuje tekmovanj in da je ob tem tudi srečen. Verjetno fant na ta način išče samopotrditev oziroma občutke, da je tudi on sposoben in ne samo problematičen. Gotovo takšna udejstvovanja pripomorejo tudi k zmanjševanju ČVT. Fanta sem vprašal tudi, če mu učitelji dajejo zanimive naloge (glej vprašalnik 3). Z vprašanjem o zanimivih nalogah sem želel preveriti, ali učitelji razvijajo fantovo nadarjenost. Fant je

odgovoril: *»Naloge bi lahko bile zahtevnejše, včasih mi je dolgčas«* (glej tabelo 8). Iz odgovora vidimo, da se fant pogosto dolgočasi in da si želi zahtevnejših nalog. Tudi to dejstvo lahko pri fantu dodatno spodbuja ČVT, predvsem pa takšen način dela gotovo ne spodbuja oziroma razvija fantove nadarjenosti.

Če povzamem, bi težko rekel, da strokovne delavke v celoti prepoznavajo in razvijajo fantovo nadarjenost. Če bi bilo tako, verjetno ne bi tako dolgo trajalo, preden je fant postal uradno prepoznani za nadarjenega. Učitelji bi morali več pozornosti nameniti tudi razvijanju nadarjenosti, predvsem z zastavljanjem dovolj zahtevnih in zanimivih nalog. To se bi gotovo pozitivno odražalo tudi na zmanjševanju fantovih ČVT.

## **7. Izredno pomembno vlogo pri ČVT ima otrokovo okolje in odnosi v družini.**

*»Predvsem družinsko okolje ima izreden vpliv«* (glej tabelo 3).

Ko govorimo o ČVT, ne moremo mimo okolja, ki je eden izmed pomembnejših dejavnikov tveganja za nastanek ČVT. Več o tem smo sicer že govorili v teoretičnem delu diplomske naloge.

Iz zgornjih razlogov sem strokovne delavke in mam vprašal, kakšen vpliv pripisujejo okolju. Ko sem govoril o okolju, sem imel v mislih tako družinsko kot vrstniško okolje v šoli ter izven nje. Zanimalo me je, kakšen vpliv intervjuvanke pripisujejo okolju in katero okolje je po njihovem najpomembnejše (glej vprašalnik 1 in 2). Odgovori vseh strokovnih delavk so bili dokaj podobni. Vse intervjuvanke so si enotne, da ima okolje zelo velik vpliv na ČVT (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6.). Dve strokovni delavki sta mnenja, da je okolje poglaviten vzrok za nastanek ČVT: *»Okolje ima izreden vpliv, verjetno je celo izvor ČVT«* (glej tabelo 1), *»Okolje je poglaviten vzrok ČVT«* (glej tabelo 5). Ostale intervjuvanke se razlikujejo v tem, kateremu okolju, družinskemu ali vrstniškemu pripisujejo največji pomen. Svetovalna delavka 1 in mama sta mnenja, da ima največji vpliv predvsem vrstniško okolje (glej tabeli 2 in 7). Med intervjujem z mamami sem večkrat dobil občutek, da nekako beži od odgovornosti za fantove težave. Ostale strokovne delavke največji pomen pripisujejo družinskemu okolju (glej tabele 3, 4, 6). Socialna delavka je mnenja, da je prav družinsko okolje nekakšno jedro fantovih ČVT. S tem se strinjam tudi sam. Gotovo je imelo družinsko okolje, odraščanje fanta brez očeta ter nenehne selitve fantove družine, zelo velik vpliv na fantov razvoj in kasneje tudi njegove ČVT.



Swinson in soavtorji (v Metljak 2009, str. 43) navajajo dve raziskavi, iz katerih je razvidno, da učitelji največji odstotek vzrokov za vedenjske težave pripisujejo otroku ali staršem (v obeh raziskavah le-ta predstavlja 80 odstotkov).

Z vprašanjem strokovnim delavkam in mami: »*Kako fanta sprejemajo njegovi sošolci?*« (glej vprašalnika 1 in 2) sem želel podrobneje preveriti vpliv vrstniškega okolja na fanta. Zanimalo me je, kako fanta sprejemajo njegovi sošolci, predvsem zaradi fantove nenehne menjave vzgojno-izobraževalnih ustanov ter zaradi narave ČVT, ki se pogosto izražajo v odnosu do drugih.

Dve strokovni delavki sta mnenja, da fanta sošolci sprejemajo različno (glej tabeli 2 in 3). Obe izpostavljata, da ima fant težave z ohranjanjem odnosov oziroma vlaga premalo napora v to, da bi ga sošolci sprejeli. Obe vidita vzroke za ne sprejemanje fanta s strani sošolca v njem samem. Zanimivo bi bilo strokovni delavki vprašati, koliko razrednih ur ali spontanih pogovorov sta namenili učencem celotnega razreda, da bi poskušali fantovim sošolcem razložiti situacijo in težave obravnavanega fanta.

Naslednji dve strokovni delavki odgovarjata, da fant v preteklosti ni bil dobro sprejet, vendar se zadnje čase stvari spreminjajo na bolje (glej tabeli 1 in 4). Ena od njiju navaja, da fant zavrača pomoč sošolcev. Razlog verjetno tišči v kombinaciji ČVT in nadarjenosti, saj se fant zaveda, da je sposoben, hkrati pa mu je nelagodno sprejemati pomoč, češ saj zmorem sam. Da se stvari izboljšujejo, botruje tudi starost oziroma zrelost sošolcev, ki gotovo s starostjo drugače gledajo na fanta kot pred nekaj leti. Vpliv ima verjetno tudi fantovo spoznanje, da je potrebno odnos z drugimi primerno graditi in vzdrževati.

Zadnji dve strokovni delavki opažata, da fant ni dobro sprejet (glej tabeli 5 in 6). Ena od njiju vzroke vidi v prevelikem hrepenenju fanta po pozornosti, kar je povezano s ČVT. Fant zaradi ČVT gotovo išče in potrebuje še več pozornosti kot ostala populacija vrstnikov.

O vrstniškem in družinskem okolju in doživljanju le-tega, sem želel dobiti kakšen odgovor tudi od fanta. S prvim vprašanjem: »*Ali z mamo kdaj skupaj rešujeta domačo nalogo, oziroma se pogovarjata, kako je bilo v šoli?*« (glej vprašalnik 3) sem želel izvedeti, koliko opore in zanimanja za dogajanje s fantom kaže fantova mama. Fant je odgovoril, da šolske naloge z mamo nikoli ne rešujeta skupaj, občasno pa se pogovarjata, kako je bilo v šoli (glej tabelo 8). Ker ima fant ČVT, potrebuje veliko pogovorov, opore in spodbude. Mislim, da je premalo, če se mama s fantom pogovarja le občasno in da se to tudi izraža pri njunem odnosu in posledično na njegovih ČVT.

Na vprašanje: »*Kako se razumeš s sošolci?*« (glej vprašalnik 3) je odgovoril: »*Odvisno, včasih se družimo, včasih pa ne*« (glej tabelo 8). Očitno občasno med njim in sošolci prihaja do določenih

sporov, ki so verjetno posledica njegovih ČVT. Hkrati je dodal, da se druží predvsem s starejšimi, s tem je mislil na starejše prijatelje iz njegovega kraja (glej tabelo 8). To niti ni presenetljivo, če vemo da je fant nadarjen, za katere je značilno, da pogosto preHITEVajo v razvoju in so radi v družbi starejših. Vendar sem tekom intervjuja z njim dobil občutek, da čuti pripadnost razredu in da mu ni vseeno za sošolce. Vprašal sem ga tudi, če se s katerim od sošolcev druží po pouku. Odgovoril je, da občasno, če je kdo na igrišču. Ko sem ga vprašal, če ga kdo od sošolcev kdaj obišče na domu, je odgovoril, da ne, ker je preveč oddaljen in ima ves čas doma babico.

Gotovo ima tako na fantove ČVT kot tudi na razvoj nadarjenosti velik vpliv tako družinsko kot vrstniško okolje. Dobil sem občutek, da bi na trenutke potreboval še več opore in spodbude s strani družine oziroma mame. Slednje se gotovo izraža tudi na njegovih ČVT. Strinjam se z nekaterimi strokovnimi delavkami, ki so mnenja, da je družinsko okolje jedro fantovih težav. Vsa dogajanja znotraj družine, tako mnoge selitve kot mamino menjavanje partnerjev, je brez dvoma pustilo na fantu posledice.

## **8. Fantova notranja stiska se navzven odraža predvsem kot odklonilno vedenje.**

*»Predvsem so to: konflikt, kraje, neprimerno vedenje, laži, razburjenje, jok, izbruhi jeze«* (glej tabelo 3).

V teoretičnem delu diplomske naloge smo govorili, kako se otroci s ČVT pogosto obnašajo in kateri so njihovi prevladujoči načini, oziroma znaki po katerih jih lahko prepoznamo. Vemo, da se pri otrocih ČVT oziroma notranja stiska odraža v nekih dokaj ustaljenih vzorcih vedenja.

V empiričnem delu diplomske naloge me je zanimalo, kako se pri fantu navzven odraža notranja stiska. Strokovne delavke in mamó sem vprašal, kako one vidijo fantovo izražanje ČVT (glej vprašalnika 1 in 2). Dobil sem dokaj podobne odgovore, ki opisujejo neke vedenjske vzorce, ki se pri fantu kontinuirano pojavljajo ob doživljanju notranje stiske. *»Laže, izbruhne, dela prekrške, kraje, uporništvó, verbalna agresija, konflikt, neprimerno vedenje, razburjenje, jok, izbruhi jeze, slaba kontrola čustev, občutki krivde, blaga depresivnost, brezizhodnost, nezaupanje, slaba identifikacija, nizka samopodoba, kriči [...]«* (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6). To so dejanja in pridevniki, ki jih strokovni delavci in mama zaznavajo, ko fant doživlja stisko. Pri tem je res pomembno, da imamo v mislih, da so ta dejanja le izražanje stiske. Ljudje zelo radi

hitro pišemo sodbo, ne da bi se vprašali po vzrokih zanjo. Vidimo lahko, da je fantovo vedenje skladno s tem, kar sem pisal v teoretičnem delu, da je značilno za otroke s ČVT.

V naslednjem vprašanju sem strokovne delavke in mamu spraševal, kaj so po njihovem mnenju vzroki za takšno odklonilno vedenje (glej vprašalnik 1). Tega smo se dotaknili že pri prejšnjem raziskovalnem vprašanju, kjer sem strokovne delavke in mamu spraševal po vplivih okolja na ČVT. Vendar intervjuvanke pri prejšnjem vprašanju nisem direktno spraševal po vzrokih za fantove težave, ampak po vplivih okolja na ČVT. Strokovne delavke tako vzroke za fantove ČVT vidijo predvsem v fantovem družinskem okolju (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6). Nekatere izmed njih vzroke definirajo še podrobneje in sicer menijo, da so poglavitni vzroki v neurejenih družinskih odnosih, premalo ljubezni, v težkem otroštvu, primanjkljajih varnosti, sprejetosti in celotnemu procesu individualizacije. Socialna delavka z odgovorom: *»Zgoden čustven primanjkljaj in pa nenehno tekmovanje z očimom za naklonjenost mame«* (glej tabelo 6) izpostavi še eno stvar. Po mnenju intervjuvanke odnosi med fantovim očimom in fantom niso dobri. To moram reči, da sem iz pogovora z mamu in fantom zaznal tudi sam. Ko sem vprašanje o vzrokih za fantovo odklonilno vedenje zastavil mami, je odgovorila: *»Ne vem, takšen pač je«* (glej tabelo 7). Dobil sem občutek, da se mama ne zaveda vplivov družinskega okolja in z njim povezanih dogajanj na fanta, vendar je po drugi strani možno, da gre pri tem le za obrambno zanikanje mame.

Dodge (v Metljak 2009, str. 34) pravi, da zgodnje izkušnje fizične zlorabe ter izpostavljenost agresivnemu vedenju lahko pripeljejo do tega, da otrok razvije spominske strukture sveta kot sovražnega kraja. Stanje budnosti (duševno stanje), stil mišljenja (kognicija) in telesna fiziologija (npr. povečanje bitja srca, mišična napetost, število vdihov) so prilagoditve telesa in mišljenja, ko se posameznik počuti ogroženega. Velikokrat se tako zgodi, da bolj kot smo prestrašeni, bolj primitivni oziroma agresivni so naši stili vedenja in mišljenja. Verjetno lahko vzroke za fantovo odklonilno vedenje iščemo tudi v zgoraj opisanih procesih.

Pomembno se mi je zdelo, da tudi fantu zastavim vprašanje, zakaj manjka pri pouku in se pogosto vede neprimerno. Od njega sem želel izvedeti, kje sam vidi vzroke za takšno vedenje (glej vprašalnik 3). Iz odgovorov: *»Ne vem. Včasih sem slabe volje«* ter *»Včasih nisem priden. Kar pride mi tako«* (glej tabelo 8) lahko vidimo, da fant ne pozna vzrokov, zakaj se vede neprimerno. Rekel bi lahko še več, da se fant včasih celo ne zaveda svojih dejanj in posledic, kar lahko vidimo predvsem iz drugega odgovora. To seveda ne more biti zadostno opravičilo fanta za njegovo odklonsko vedenje, vendar lahko iz tega sklepamo, da fantu ni v interesu, da je kakršen je, pač pa gre pri tem za izražanje neke notranje stiske.

Perry (v Metljak 2009, str. 35) poudari, da je pomembno védenje o travmatiziranih otrocih, »...da se bodo pogosto v fazi nizke stopnje strahu odzvali ali s preveliko budnostjo oziroma vznemirjenjem ali z disociativno prilagoditvijo in njihovo čustveno, vedenjsko in kognitivno funkcioniranje bo reflektiralo to stanje«. Perry (prav tam) disociacijo opisuje kot: »...širok opisni termin, ki vključuje različne mentalne mehanizme izključevanja od zunanjega sveta in preusmerjanja na dražljaje v notranjem svetu«. Če se otrok na težke travme odziva z disociacijo, lahko prihaja do disociativnih motenj, somatskih motenj, anksioznih motenj ter depresivnosti. V primerih, ko se otrok odziva pretežno s pretirano vznemirjenostjo, bo zanj značilna dalj časa trajajoča pretirana vzburjenost in hiperaktivnost. Tako kažejo opazovanja v klinični praksi, da ženske pogosteje uporabljajo disociacijski odziv, medtem ko moški kažejo klasični »boj ali beg« odziv. Za moške so tako značilni simptomi agresivnost, impulzivnost, reaktivnost in hiperaktivnost, medtem, ko so ženske bolj anksiozne, disociativne ter disforične.

Sam sem mnenja, da so vzroki za fantove težave večplastni in nekakšna zmes vsega zgoraj omenjenega povezanega z družinskim okoljem. K temu verjetno nekoliko pripomore tudi fantovo vrstniško okolje, ki ni ravno spodbudno. Rešitev za težave vidim v skladni in v fantov prid usmerjeni vsestranski pomoči vseh tako ali drugače ljudi, vpetih v fantovo življenje.

## **9. Nadarjene otroke s ČVT obravnavamo drugače kot nadarjene.**

*»Zaradi njegovih ČVT nisem mogla razvijati nadarjenosti« (glej tabelo 1).*

Vsi se strinjamo, da je vsak otrok poglavje in oseba zase. Jasno je tudi, da zaradi finančnih, organizacijskih in sistemskih okvirov prav vsakemu otroku ne more biti zagotovljena vzgoja in izobraževanje, ki se bi prilagajala prav njemu. Vendar glede na vedno intenzivnejše omenjanje inkluzivno naravnane šole, ne moremo mimo določenega prilagajanja učencem, ki kakorkoli izstopajo. Zagotovo je eden izmed teh tudi fant, o katerem pišem študijo primera. Zato me je zanimalo, kako se je delo strokovnih delavk, glede na to, da v primeru fanta ne gre za »normalnega« nadarjenega otroka, ampak za nadarjenega s ČVT, razlikovalo od dela s »normalnimi« nadarjenimi otroci (glej vprašalnik 1).

Največ odgovorov je bilo ponovno v smislu: *»Z njim sem delala samo na področju ČVT«* (glej tabelo 6). O tem sem govorili že na začetku empiričnega dela diplomskega dela, zato ga ne bi ponavljal. V oči bode predvsem odgovor ene izmed strokovnih delavk, ki pravi: *»Zaradi njegovih ČVT nisem mogla razvijati nadarjenosti«* (glej tabelo 1). Očitno omenjena strokovna

delavka zaradi fantovih ČVT sploh ni mogla razvijati njegove nadarjenosti. Dobro bi jo bilo sicer vprašati, kaj je bilo tisto, kar jo je oviralo do te mere, da enostavno ni mogla razvijati nadarjenosti. Sam pri fantu med intervjujem nisem zaznal tako velikih ČVT, da bi bilo z njim nemogoče delati na področju nadarjenosti. Ta izjava strokovne delavke je tudi nekoliko kontradiktorna z njenim odgovorom na vprašanje, če je mogoče z razvijanjem in poudarjanjem fantove nadarjenosti omiliti oziroma odpraviti ČVT. Strokovna delavka je odgovorila, da je vpliv razvijanja nadarjenosti absolutno pozitiven na zmanjševanje ČVT. Če primerjamo njena zgornja odgovora, se sliši tako, kot da strokovna delavka ve, kaj je dobro za fanta, vendar slednjega ne izvaja v praksi.

Klinična psihologinja je na isto vprašanje odgovorila: *»Težje je, ker ima fant čustven hendikep, čustvene težave so bile v ospredju«* (glej prilogo 5). Ob njenem odgovoru se mi nehote poraja vprašanje, zakaj so bile ČVT v ospredju? Ali je k temu pripomoglo tudi to, kar smo ugotovili v enem izmed prejšnjih odgovorov in kar sem izpostavil tudi na vrhu odstavka, da se je večina strokovnih delavk ukvarjala s fantovimi ČVT? Menim, da imajo strokovni delavci vpliv, kaj postavljajo pri fantu v ospredje in da so se preveč osredotočali le na ČVT fanta. *»Poskušala sem ga še bolj motivirati in spodbujati«* (glej tabelo 4) je odgovorila razredničarka. Odgovor se mi je zdel sam po sebi sicer dober, vendar premalo natančen. V tem primeru bi moral intervjuvanki postaviti še kakšno dodatno podvprašanje, da bi izvedel še kaj več, kar pa sem ugotovil prepozno.

Če povzamemo odgovore, lahko ugotovimo, da strokovne delavke nadarjene otroke s ČVT ne obravnavajo drugače kot nadarjene otroke. Ene z njim zaradi ČVT sploh ne morejo delati, za druge ni jasno, kako delajo z ostalimi nadarjenimi in kako z opisanim učencem. Vzrokov za to je lahko več, mogoče jih gre iskati v premajhni strokovni podkovanosti strokovnih delavk ali v njihovem pomanjkanju časa. Vse skupaj lahko vpliva predvsem na fanta, ki morebiti tudi zaradi takšnih načinov dela ni mogel razviti svoje nadarjenosti do te mere, kot bi jo sicer lahko.

**10. Pri delu z otroci s ČVT je zelo pomembno izrekanje pohvale, spodbujanje občutka sprejetosti, varnosti, dobre šolske klime ter primerno reagiranje v primeru odklonilnega vedenja.**

*»Fant žari in je poln samega sebe«* (glej tabelo 2).

*»Po pomoč se obrnem k svetovalni delavki«* (glej tabelo 4).

V teoretičnem delu diplomske smo že kar nekaj povedali o pomenu pohval, občutka sprejetosti, varnosti, dobre šolske klime in reagiranja v primeru odklonilnega vedenja. Vsi zgoraj naštetih ukrepi lahko ob primerni uporabi pomembno pripomorejo k zmanjševanju ČVT, zato se mi je zdelo pomembno, da preverim, kakšno mnenje imajo o njih, oziroma v kolikšni meri se jih poslužujejo tudi vsi vpeti v moj raziskovalni del diplomske naloge.

S prvim vprašanjem sem želel od strokovnih delavk in mame izvedeti, kako reagirajo, ko se fant vede odklonilno (glej vprašalnik 1 in 2). To se mi zdi posebej pomembno zaradi pogostega in ponavljajočega odklonilnega vedenja fanta.

Odgovori strokovnih delavk so bili zelo različni, večina jih ob odklonilnem vedenju fanta stvari poskuša reševati s pogovorom (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6). Ravnateljica OŠ, ki jo fant obiskuje najdlje časa, pravi, da ukrepajo, ko se fant vede odklonilno v skladu z vzgojnim načrtom (glej tabelo 1). Ob tem je potrebno poudariti, da vzgojni načrt ne predvideva nujno »predpisanih reakcij«, ampak načelno smer delovanja ob tipičnih konfliktnih oziroma primerih izrazito pozitivnega prosocialnega ravnanja. Ob tem se mi poraja vprašanje: Ali je vzgojni načrt lahko tako obsežen, da predvideva vse situacije in ravnanja strokovnih delavcev v teh situacijah? Mogoče gre pri tem le za nekakšen šablonski odgovor ravnateljice, ki zagovarja obstoječo zakonodajo oziroma ščiti delovanje osnovne šole? Prevelika formalizacija odnosov med učenci in strokovnimi delavci je lahko ovira pri vzpostavljanju inkluzivno naravnane šole.

Svetovalna delavka 1 v primeru odklonilnega vedenja fanta ukrepa predvsem s svojo glasnostjo (glej tabelo 2). Nekoliko sem skeptičen, da lahko takšen način dela s fantom vodi do zelenih rezultatov. Kolikor sem sam imel možnost spoznati fanta in ob spoznanju narave ČVT med samim raziskovanjem, nisem prepričan, da je ravno to tisto, kar fant potrebuje pri premagovanju ČVT.

Iz odgovora razredničarke: »*Po pomoč se obrnem k svetovalni delavki*« (glej prilogo D), sem dobil občutek, da fantu ni kos, oziroma sama ne obvlada situacije, ko se fant vede odklonilno. Sam sem mnenja, da je za fanta pomembno, da o svojem odklonilnem vedenju dobi čimprejšnjo povratno informacijo od osebe, ki je situaciji prisostvovala.

Za mamo, ki je na vprašanje odgovorila: »*Poskušam se pogovoriti, vendar ne posluša*« (glej tabelo 7), bi bilo dobro, da sama sebi zastavi vprašanje, zakaj misli, da je fant ne posluša. Verjetno ima tudi fantova neposlušnost svoje vzroke.

Zaradi predvidevanj, da ima lahko izrekanje pohvale ob primernem vedenju oziroma določenem uspehu pozitiven vpliv na zmanjševanje ČVT, sem intervjuvanke vprašal: »*Kako se fant odzove na pohvalo?*« (glej vprašalnik 1).

Pri tem vprašanju so bili odgovori strokovnih delavk zelo enotni. Vse so mnenja, da fantu pohvala pomeni veliko in da se nanjo odzove pozitivno (glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6). Psihologinja izpostavi, da je slednja najučinkovitejša, ko se združi z njegovim notranjim občutkom (glej tabelo 5). Zanimiv je odgovor socialne delavke, ki na vprašanje odgovarja: »*Pohvala bližnjih mu pomeni ogromno, vendar je preredka*« (glej tabelo 6). Glede na naravo ČVT, pri katerih je znano, da otrok potrebuje še več spodbud in pohval, se mi zdi opažanje socialne delavke zelo pomembno. Dobro bi bilo, da bi se vsi odrasli, vpleteni v fantovo življenje, zavedali, da ima pohvala za fanta velik pomen, seveda ne za vsako ceno, ampak ko si jo fant zasluži, bi ta morala biti jasno izražena.

Mama meni, da fant, ko ga pohvali, ne kaže kakšnih čustev, hkrati pa dodaja, da ga dostikrat niti nima za kaj pohvaliti (glej tabelo 7). Kljub temu, da fant mami zaradi narave svojih težav nemalokrat povzroča nevšečnosti, sem trdno prepričan, da si tudi on kdaj zasluži pohvalo. Verjetno tudi v tem lahko iščemo vzroke, da je fant do mame neposlušen, kot smo videli pri prejšnjem vprašanju.

Da bi dobil celovit vpogled o vplivu šolske klime ter pomenu pohvale na fanta, sem nekaj vprašanj v zvezi z tem zastavil tudi njemu. Vprašal sem ga, kako se razume z učiteljicami (glej vprašalnik 3). Fant meni, da se z njimi dobro razume (glej tabelo 8). Tudi to je gotovo vplivalo k temu, da ni želel zapustiti OŠ, ki jo ravno končuje in v katero je vpisan že tretjič. Za premagovanje ČVT je pomembno, da se otrok dobro razume s strokovnimi delavci, oziroma na splošno, da se dobro počuti v ustanovi, ki jo obiskuje.

Na vprašanje: »*Ali misliš, da te dovolj pohvalijo?*« (glej vprašalnik 3) je podal kratek odgovor: »*Jaz ne potrebujem pohvale*« (glej tabelo 8). Verjetno temu ni čisto tako, saj sem prepričan, da fantu pohvala pomeni veliko in da jo tudi potrebuje. Mogoče je odgovoril tako, da bi izpadel nekoliko odrasel oziroma neodvisen, kar se pri nadarjenih pogosto dogaja.

Naslednje vprašanje je bilo nekoliko splošnejše in sicer me je zanimalo ali fant rad hodi v šolo. Njegov odgovor: »*Odvisno od volje in počutja*« (glej tabelo 8) je gotovo tudi posledica ČVT, za katere je značilno spremenljivo počutje.

Fanta sem vprašal tudi, če ga je česa strah, ko pride v šolo, vendar je odgovoril, da ne in da mu je na tej šoli lepo (glej tabelo 8).

Na vprašanja v zvezi s šolsko klimo je odgovarjal pozitivno in očitno mu je na omenjeni šoli lepo. To sem izpostavil zaradi pomena šolske klime, ki ga slednja ima na ČVT otrok. Otrok se na šoli počuti dobro sprejetega in varnega, sem pa skozi intervjuje strokovnih delavk dobil občutek, da bi ga lahko večkrat pohvalile. Skozi pohvalo bi fant dobil povratno informacijo, da je neko njegovo vedenje ali dosežek dobrodošel in da ni izpostavljen in deležen pozornosti samo takrat,

ko kaj naredi narobe. Tudi mama bi se morala večkrat potruditi in fantu nameniti nekaj spodbude oziroma pohvale.



## 6 ZAKLJUČEK

V diplomski nalogi sem izpostavil vprašanje, kakšno izobraževanje je nudeno učencem s ČVT in nadarjenim učencem, oziroma kako je za njih poskrbljeno. Pravično izobraževanje naj bi vsem učencem nudilo, da svoje potenciale razvijejo v kar največji možni meri. Ker se zadnje čase veliko govori o inkluziji OPP v redne izobraževalne programe, sem pričakoval, da bodo prilagoditve tej skupini otrok urejene tako, da slednja ne bo v depriviligiranem položaju glede na večinsko populacijo.

Razloge za to, da inkluzija pri nas še ni zaživela, vidim predvsem v dejstvu, da tako stroka kot tudi družba poskušata vsakršno nenavadno dogajanje oziroma odstopanje od nekih normativnih kodov kategorizirati kot motnjo.

»[...] trenutno veljavna zakonodajna rešitev ne daje nobenih sistemskih temeljev za to, da bi se pri nas oblikovala inkluzivna šola« (Kobolt idr. 2010c, str. 304). Deset let smo vlagali tako veliko truda kot tudi materialnih stroškov, da smo uveljavili na medicinski paradigmi utemeljen kategorialen pristop (prav tam). Res je, da je vključevanje OPP v redne oblike šol mogoče tudi na podlagi medicinskega diskurza, vendar je takrat integracija »le novo ime za posebno izobraževanje, ker je njen poudarek na posebnih metodah in ciljnih izobraževanja ter specialnih profilih, ki edini znajo strokovno delati s to populacijo otrok« (Fulcher v Kroflič 2003, str. 27). Šole so še daleč od želene inkluzivne naravnosti in vsa prizadevanja učencev in učiteljev niso privedla do optimalnega razvoja OPP (Metljak 2010a).

Posebej spregledana skupina znotraj OPP se mi zdijo otroci s ČVT. Zdravniki, psihologi, specialni pedagogi in drugi strokovni delavci, ki dodeljujejo pomoč OPP, pogosto premalo poznajo funkcioniranje obravnavanega otroka v socialnih kontekstih domačega in šolskega okolja. Tako je lahko njihova odločitev objektivnejša v primerih otrok z gibalnimi, slušnimi, perceptivnimi, govornimi, težjimi kognitivnimi in drugimi medicinskimi ali specialnimi učnimi ovirami, motnjami ter težavami. Vendar tudi v teh primerih ocena stopnje poškodbe oziroma motnje ne zadošča, če ne poznamo stopnje zmožnosti prilagajanja posameznika okolju. V primerih, kjer so v ospredju težave, motnje, ovire na odnosnih, socialnih ter motivacijskih področjih, kamor uvrščamo tudi otroke s ČVT, je objektivnost sprejemanja odločitev še bolj vprašljiva (Kobolt idr. 2010c, str. 304). Ob tem se pojavlja vprašanje smiselnosti diagnosticiranja otrok s ČVT. V teoretičnem delu diplomske naloge smo videli, da je prepoznavanje ČVT za šolsko okolje brez vrednosti, »če tudi tovrstno motnjo sprejmemo kot veljavno ter jo v diagnostičnem postopku prepoznamo, za njeno obravnavo nimamo učinkovite terapije, obravnave ali posebnega modela vzgoje« (Metljak 2009, str. 50).

Šole ob veliki storilnostni usmerjenosti ne znajo, nočejo, niso usposobljene ali ne utegnejo in ne zmorejo obvladovati agresivnega vedenja učencev. Vsi skupaj smo premalo usmerjeni v razvijanje šolske klime, ker je v ospredju rezultat - učni uspeh, kot pa pot do njega. Pogosto je učitelje strah, da bodo zaradi neizpoljenih obrazcev oziroma dokumentacije deležni izgube samospoštovanja, sankcioniranja šolskega vodstva ali šolske inšpekcije in so posledično preveč obremenjeni z birokracijo (Kobolt 2010b, str. 123). Ko govorimo o motečem in izstopajočem vedenju, prepogosto pozabimo na šolsko klimo, katere del so tudi čustva učencev. Učiteljem se dogaja, da spregledajo drobne znake učencev, kot so umik, tihost, plašnost, nevpadljivost, medtem, ko so pozorni le na navzven vidno oziroma izstopajoče vedenje.

**Celostni interventni modeli dela z motečimi učenci** morajo biti zasnovani na oblikovanju inkluzivne šolske klime, ki temeljijo na individualiziranih in skupinskih programih. Pomembno je, da so programi hkrati usmerjeni v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne ter socialne cilje, pri katerih sodelujejo vsi vpleteni. Analize kažejo, da so celostno oblikovani programi pedagoškega in vzgojnega dela usmerjeni več ali manj le v učno podporo (Kobolt 2010b, str. 161–162).

L. Plut-Preglej (v Kobolt idr. 2010c, str. 333) poudari, da zapisane vrednote v raznih dokumentih, zakonodaji, ki seveda so potrebne, ne morejo nadomestiti demokratsko organiziranega življenja v šoli. Vsakodnevno sodelovanje med vsemi, ki se v šoli srečujejo - starši, učitelji, učenci, nepedagoškimi delavci, žal ni mogoče v celoti opredeliti na papirju. Strinjam se z njo, ko pravi, da sta učenje in vzgoja neločljivo povezana in da se je v procesih usmerjanja potrebno od kategorialnega usmeriti v življenjsko naravnost. Življenjska naravnost v tem kontekstu pomeni, da so upoštevane vse razsežnosti znanja, tako kognitivna, izkustvena, doživljajska kot odnosna ter vrednostna. Prav v premajhni življenjski naravnosti vidim enega izmed vzrokov, da je v empiričnem delu opisovani fant prehodil tako izobraževalno pot kot jo je.

Strokovne delavke se zavedajo, da lahko tudi z razvijanjem in poudarjanjem fantove nadarjenosti vplivajo na zmanjševanje ČVT, vendar tega ne prakticirajo. Glede na to, da je fant s ČVT hkrati tudi nadarjen, se ne morem izogniti občutku, da je njegova nadarjenost zaradi ČVT zapostavljena. Delo strokovnih delavk s fantom s ČVT na področju nadarjenosti se ne razlikuje posebej od dela z ostalimi nadarjenimi, čeprav menim, da bi to bilo še kako dobrodošlo. Ne morem mimo občutka, da bi strokovne delavke, ki delajo s fantom, lahko prav njegovo nadarjenost v večji meri izkoristile za premagovanje ČVT in ob tem še bolj razvijale fantov nedvomno velik potencial. Pri analizi intervjujev sem zaznal tudi, da sodelovanje med strokovnimi službami ni bilo povsem zadovoljivo. Veliko strokovnih delavk se je pritoževalo

nad neažurnostjo in premajhnim pretokom informacij s strani CSD. Gotovo ima sodelovanje strokovnih služb in dobro koordinirano delo velik vpliv pri premagovanju ČVT in pomembno je, da se tega v fantovo dobro zavedajo vsi vpleteni v delo s fantom. To, da je fant kar petkrat zamenjal osnovno šolo, je nedopustno in menim, da se to ne bi smelo zgoditi ne glede na okoliščine. Verjetno so tudi te pogoste menjave vzgojno-izobraževalnih ustanov vplivale na razvoj fantovih ČVT. K temu je potrebno dodati tudi vpliv družinskega okolja in z njim povezanega dogajanja, ki je gotovo pustilo pečat tudi pri fantu. Fant je bil prevečkrat samo grajan in deležen premalo ljubezni ter spodbud iz okolja, ki jih otrok s ČVT še kako potrebuje. Sprašujem se, ali mogoče ravno to nenehno poudarjanje in ukvarjanje s fantovimi ČVT, le-te pri fantu le še krepi? Ob vsem tem ne morem mimo občutka, da tudi v fantovem primeru prevladuje medicinski diskurz obravnave, ki pa ni prava pot do tako želene inkluzije. Fant bi potreboval bolj celostno obravnavo, saj narava ČVT oziroma njena diagnostika ni tako preprosta kot v nekaterih drugih primerih deficitov. Potrebno je upoštevanje in prilagoditve okolja, kar pa je v fantovem primeru bilo prevečkrat spregledano.

Ne želim biti črnogled, vendar ob takšnem nadaljevanju za fanta ne vidim svetle prihodnosti. To, da so fanta letos namestili v prevzgojni zavod zaprtega tipa, po mojem mnenju ne bo rešilo težav, kvečjemu jih bo le še stopnjevalo. Ne bi me presenetilo, če bo fant ob nenehnem premeščanju iz inštitucije v inštitucijo čez nekaj let končal v zaporu. Ne morem se izogniti občutku, da je fant le ujetnik birokratsko-medicinskega aparata, ki si ga le podaja iz ustanove v ustanovo, ne da bi se ob tem kdo izmed vpletenih vprašal o posledicah, ki mu jih vse dogajanje povzroča. Gotovo zanj še ni prepozno, da se ob pomoči staršev, okolice kot tudi strokovnih delavcev izmakne vsem pastem ČVT in uresniči svoj velik potencial. Fantu želim v bodoče na njegovi tako izobraževalni kot tudi življenjski poti veliko uspeha ter predvsem posluha, spodbud in pravih usmeritev okolice.

**Tabela 1: Intervju z ravnateljico**

<b>ŠT.</b>	<b>INTERVJU RAVNATELJICO</b>	<b>Z POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ</b>	<b>KATEGORIJE</b>
1.	Pozitivno, če se fanta spodbudi in je pod nadzorom.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
2.	Da absolutno lahko razvijanje nadarjenosti pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
3.	Nadarjenost ne krepi ČVT. Če spodbujamo njegovo nadarjenost so ČVT manjše.	Vpliv nadarjenosti na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
4.	Da fant bi moral ostati v zavodu. Fanta so si preveč podajali in prav to je eden od vzrokov za njegove ČVT.	Pogosto menjavanje okolja	<b>Vzroki ČVT</b>
5.	Šolanje bi moral nadaljevati stran od domačega okolja v kakšnem internatskem tipu vzgoje.	Nadaljevanje šolanja	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
6.	Sodelovanje s starši je bilo korektno.	Korektno sodelovanje	<b>Sodelovanje strokovnih delavcev s starši</b>
7.	Sodelovanje je gotovo imelo pozitiven vpliv na zmanjševanje ČVT.	Pozitiven vpliv sodelovanja na ČVT	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
8.	Vloga centra za socialno delo je bila nekoliko slabša.	Vloga strokovnih služb	<b>Vpliv zunanjih inštitucij</b>
9.	Da, imeli smo dovolj pooblastil za ukrepanje.	Zadostna pooblastila za ukrepanje	<b>Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT</b>
10.	To je bilo v 7. razredu pri uri matematike. Razvijala sem jo s posebnimi zadolžitvami oziroma nalogami.	Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
11.	Načrtno sem se več ukvarjala z njegovimi ČVT, kot z nadarjenostjo.	Načrtovanje dela	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
12.	Okolje ima izreden vpliv, verjetno je celo izvor ČVT.	Vpliv okolja na ČVT	<b>Vzroki ČVT</b>
13.	V preteklosti ga niso, sedaj se stvari izboljšujejo.	Odnos vrstnikov do otroka s ČVT	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
14.	Laže, izbruhne, dela prekrške.	Odklonilno vedenje	<b>Oblike vedenja, značilne za ČVT</b>
15.	Verjetno zaradi njegove notranje stiske.	Notranja stiska	<b>Vzrok ČVT</b>
16.	Zaradi njegovih ČVT nisem mogla razvijati nadarjenosti.	Vpliv ČVT na nadarjenost	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
17.	Držali smo se vzgojnega načrta in pa s pogovorom.	Načini reagiranja ob odklonilnem vedenju	<b>Oblike intervencij</b>
18.	Je vesel, počuti se dobro in mu	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>

prija.		
--------	--	--

**Tabela 2: Intervju s svetovalno delavko 1**

<b>ŠT.</b>	<b>INTERVJU S SVETOVALNO DELAVKO 1</b>	<b>POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE</b>	<b>KATEGORIJE</b>
1.	Vpliv je negativen, saj fant velikokrat beži od svoje odgovornosti na račun nadarjenosti.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
2.	Spodbujanje nadarjenosti lahko ima pozitiven vpliv, če se v ospredje postavi njegovo nadarjenost in ne ČVT.	Spodbujanje nadarjenosti in njen vpliv na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
3.	Nadarjenost krepi ČVT, pogosto se izgovarja na nadarjenost.	Vpliv nadarjenosti na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
4.	Da, to je bila napaka CSD, moral bi ostati v prevzgojnem zavodu, tukaj mu nismo bili kos.	Napaka CSD	<b>Strokovnost inštitucij</b>
5.	Nadaljevati bi moral v kakšnem prevzgojnem zavodu, ker je preveč labilna osebnost.	Nadaljevanje šolanja	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
6.	Sodelovanje s starši je bilo dobro.	Sodelovanje s starši	<b>Sodelovanje strokovnih delavcev s starši</b>
7.	Pogosto je imelo slab vpliv.	Vpliv sodelovanja staršev s strokovnimi službami na ČVT	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
8.	Pogrešala sem bolj kontinuiran pretok informacij med CSD in šolo.	Pretok informacij med strokovnimi službami	<b>Vpliv zunanjih inštitucij</b>
9.	S strani staršev smo imeli vsa pooblastila.	Zadostna pooblastila za ukrepanje	<b>Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT</b>
10.	V prvi polovici 8. razreda so ga prepoznali za nadarjenega. Nadarjenost razvijamo s posebnimi oblikami dela.	Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
11.	Okolje ima na fanta velik vpliv. Dostikrat je slaba družba vzrok njegovih težav.	Slab vpliv vrstniškega okolja na ČVT	<b>Vzroki ČVT</b>
12.	Različno. Se pa tudi sam ni dovolj potrudil, da ga bi sprejeli.	Odnos vrstnikov do otroka s ČVT	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
13.	Laž, kraje, beg, uporništvo, verbalna agresija ...	Odklonilno vedenje	<b>Oblike vedenja</b>
14.	Vzroke vidim v slabem družinskem okolju.	Slabo družinsko okolje	<b>Vzroki ČVT</b>
15.	S fantom nisem delala na področju nadarjenosti.	Prioritete strokovnih služb	<b>Oblike dela</b>

16.	Odvisno, včasih s svojo glasnostjo, včasih ga pustim, da se izprazni.	Načini reagiranja ob odklonilnem vedenju	<b>Oblike intervencij</b>
17.	Fant žari in je poln samega sebe.	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>

**Tabela 3: Intervju s svetovalno delavko 2**

<b>ŠT.</b>	<b>INTERVJU S SVETOVALNO DELAVKO 2</b>	<b>POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE</b>	<b>KATEGORIJE</b>
1.	Lahko bi rekla, da je vpliv pozitiven, vendar je potrebno biti vztrajen.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
2.	Da, razvijanje fantove nadarjenosti lahko zmanjšuje ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
3.	Mislim, da nadarjenost ne krepi ČVT. Ne morem trditi, da zato, ker je nadarjen, ima tudi ČVT.	Vpliv nadarjenosti na ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
4.	Za fanta je boljše, da je v domačem okolju, prav tako ima zelo rad našo šolo. To velja tudi za vpis v srednjo šolo.	Izbor ustrezne inštitucije	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
5.	Mama se je vedno odzvala.	Pripravljenost staršev	<b>Sodelovanje strokovnih delavcev s starši</b>
6.	Sodelovanje je imelo pozitiven vpliv.	Vpliv sodelovanja staršev s strokovnimi službami na ČVT	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
7.	Šepalo je sodelovanje s CSD, drugače pa ni bilo kakšnih posebnosti.	Slabo sodelovanje CSD	<b>Vpliv zunanjih inštitucij</b>
8.	Da, imela sem dovolj pooblastil.	Zadostna pooblastila za ukrepanje	<b>Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT in nadarjenimi</b>
9.	V [kraju A], kdaj točno ne vem. Dodaten pouk, posebne zadolžitve, obšolske dejavnosti	Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
10.	Predvsem družinsko okolje ima izreden vpliv.	Družinsko okolje	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
11.	Različno, ima pa težave z ohranjanjem odnosov.	Odnos vrstnikov do otroka s ČVT	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
12.	Predvsem so to konflikt, kraje, neprimerno vedenje, laži, razburjenje, jok, izbruhi jeze.	Odklonilno vedenje	<b>Oblike vedenja</b>
13.	Zaradi neurejenih družinskih odnosov ter premalo ljubezni.	Neurejeno družinsko okolje	<b>Vzroki ČVT</b>
14.	Z njim nisem delala na področju ČVT, tako da težko rečem.	Prioritete strokovnih služb	<b>Oblike dela</b>

15.	Poskusim ga motivirati in pa s pogovorom.	Načini reagiranja ob odklonilnem vedenju	<b>Oblike intervencij</b>
16.	Pohvala mu pomeni zelo veliko in jo tudi pričakuje.	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>

**Tabela 4: Intervju z razredničarko**

<b>ŠT.</b>	<b>INTERVJU RAZREDNIČARKO</b>	<b>POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE</b>	<b>KATEGORIJE</b>
1.	Vpliv dela na področju nadarjenosti je pozitiven pri premagovanju ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
2.	Mislím, da ima vpliv. Kjer fant dosega dobre rezultate je tudi ČVT manj.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
3.	Mislím, da ne, ker lahko fant na njegovih močnih področjih izraža pozitivno samopodobo.	Izražanje pozitivne samopodobe	<b>Odnos nadarjenosti in ČVT</b>
4.	Mislím, da je boljše, da se je vključil v OŠ, ker je v domačem okolju.	Izbor ustrezne inštitucije	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
5.	V srednji šoli v bližini domačega kraja, zaradi nadzora.	Nadaljevanje šolanja	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
6.	Sodelovanje je bilo kar dobro.	Sodelovanje staršev	<b>Sodelovanje strokovnih delavcev s starši</b>
7.	Sodelovanje je imelo kratkotrajen pozitiven vpliv.	Vpliv sodelovanja staršev s strokovnimi službami na ČVT	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
8.	Zakonskih oziroma sistemskih težav ni bilo. Pogrešala sem več sodelovanja iz strani CSD.	Slabo sodelovanje CSD	<b>Vpliv zunanjih inštitucij</b>
9.	V 8. razredu pri naravoslovnih predmetih. Fant obiskuje različne delavnice.	Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
10.	Včasih sem več časa namenila ČVT, včasih pa fantovi nadarjenosti, odvisno od situacije.	Prioritete strokovnih delavcev	<b>Oblike dela</b>
11.	Družinsko okolje ima zelo velik vpliv.	Družinsko okolje	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
12.	Na začetku ga niso najbolje sprejeli, sedaj je boljše. Fant velikokrat zavrača pomoč sošolcev.	Odnos vrstnikov do otroka s ČVT	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
13.	Fant pogosto laže, krade, išče konflikte oziroma pozornost, izbruhne.	Odklonilno vedenje	<b>Oblike vedenja</b>
14.	Vzrok je verjetno v težkem otroštvu.	Težko otroštvo	<b>Vzroki za ČVT</b>

15.	Poskušala sem ga še bolj motivirati in spodbujati.	Motivacija in spodbuda	Oblike dela
16.	Po pomoč se obrnem k svetovalni delavki.	Iskanje pomoči pri drugih strokovnih delavcih	Oblike pomoči
17.	Na pohvalo se odzove zelo pozitivno.	Vpliv pohvale na ČVT	Oblike pomoči

**Tabela 5: Intervju s klinično psihologinjo**

ŠT.	INTERVJU S KLINIČNO PSIHOLGINJO	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE	KATEGORIJE
1.	V psihoterapevtskem smislu je vpliv nadarjenosti pozitiven.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
2.	Gotovo lahko razvijanje fantove nadarjenosti zmanjšuje ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
3.	Da tukaj vsekakor vidim korelacijo, ki se odraža predvsem pri fantovi manipulaciji z okolico.	Vpliv nadarjenosti na ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
4.	Težko je soditi, vendar menim, da je boljše da se je vrnil v OŠ.	Izbor ustrezne inštitucije	Vpliv okolja na ČVT
5.	Odvisno od situacije v družini. Če se bo izboljšala, je boljše da ostane v domačem okolju.	Nadaljevanje šolanja	Vpliv okolja na ČVT
6.	Odzivnost staršev je bila dobra, ne vem pa koliko so se držali nasvetov.	Sodelovanje staršev	Sodelovanje strokovnih delavcev s starši
7.	Negativen, saj je bil fant ob prisotnosti mame odtujen in zadržan.	Vpliv sodelovanja staršev s strokovnimi službami na ČVT	Vpliv družinskega okolja na ČVT
8.	Nisem imela nobenih zakonskih ali sistemskih težav.	Zakonska in sistemska ureditev	Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT in nadarjenimi
9.	Da, imela sem dovolj pooblastil.	Zadostna pooblastila za ukrepanje	Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT in nadarjenimi
10.	Fantovo nadarjenost sem opazila že po kakšne pol ure. Identificirali so ga pa v [kraju A].	Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti	Šolsko delo z nadarjenimi
11.	Delam z njim predvsem na čustveno-vedenjskem področju. Zaradi tega je bil tudi dodeljen meni.	Področje dela	Oblike dela
12.	Okolje je poglavitni vzrok ČVT.	Vpliv okolja na ČVT	Vzroki za ČVT
13.	Kolikor sem zaznala, fanta sošolci niso sprejemali.	Odnos vrstnikov do fanta	Vpliv vrstniškega okolja na ČVT



14.	Slaba kontrola čustev, občutki krivde, blaga depresivnost, brezizhodnost, nezaupanje, slaba identifikacija, nizka samopodoba.	Notranja občutenja fanta	Vzroki za ČVT
15.	Gre za zgoden primanjkljaj občutka varnosti, sprejetosti in celotnega procesa individualizacije.	Primanjkljaji v otroštvu	Vzroki za ČVT
16.	Težje je, ker ima fant čustven hendikep, čustvene težave so bile v ospredju.	Zahtevnost dela z otroci s ČVT	Oblike dela
17.	Umiriti ga poskušam z iskrenim pogovorom.	Ravnanja ob čustvenem izbruhu	Oblike pomoči
18.	Pohvala je bila najučinkovitejša, ko se je združila z njegovim notranjim občutkom.	Združitev pohvale z notranjim občutkom	Oblike pomoči

**Tabela 6: Intervju s socialno delavko**

ŠT.	INTERVJU S SOCIALNO DELAVKO	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE	KATEGORIJE
1.	Nadarjenost mu pomaga presegati njegove ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
2.	Da, nadarjenost lahko pomaga pri premagovanju ČVT.	Razvijanje nadarjenosti in njen vpliv ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
3.	Da, fantova nadarjenost na nek način tudi krepi ČVT. Fant poskuša manipulirati.	Vpliv nadarjenosti na ČVT	Odnos nadarjenosti in ČVT
4.	Težko je o tem razsojati, vendar menim, da je bolje, da se je vrnil v OŠ.	Izbor ustrezne inštitucije	Vpliv okolja na ČVT
5.	Odkvisno od situacije v družini, če se bo izboljšala, je bolje, da ostane v domačem okolju.	Nadaljevanje šolanja	Vpliv okolja na ČVT
6.	Starši se sicer trudijo po svojih močeh, vendar mu ne znajo pomagati.	Vloga staršev	Sodelovanje strokovnih delavcev s starši
7.	Vpliv sodelovanja je bil včasih pozitiven, včasih pa negativen.	Vpliv sodelovanja staršev s strokovnimi službami na ČVT	Vpliv družinskega okolja na ČVT
8.	Pogrešala sem dovolj usposobljen prevzgojni zavod. To, da rečejo, da fantu niso kos, je zame višek.	Neusposobljen prevzgojni zavod	Strokovnost inštitucije
9.	Da, imela sem dovolj pooblastil.	Zadostna pooblastila za ukrepanje	Zakonska podlaga za delo z otroci s ČVT in nadarjenimi

10.	Z njim nisem delala na področju nadarjenosti.	Prioritete strokovnih delavcev	Oblike dela
11.	Družinsko okolje je nekakšna baza, iz katere izvirajo ČVT.	Družinsko okolje	Vpliv družinskega okolja na ČVT
12.	Sošolci ga ne sprejemajo, ker preveč hrepeni po pozornosti.	Odnos vrstnikov do fanta	Vpliv vrstniškega okolja na ČVT
13.	Uporništvo, izostajanje, ugovarjanje, požigi, kraje ...	Odklonilno vedenje	Oblike vedenja
14.	Zgoden čustveni primanjkljaj in pa nenehno tekmovanje z očimom za naklonjenost mame.	Čustven primanjkljaj	Vzroki za ČVT
15.	Z njim sem delala samo na področju ČVT.	Prioritete strokovnih služb	Oblike dela
16.	Nisem imela primera odklonilnega vedenja, ko je bil fant pri meni.	Primer odklonilnega vedenja	Oblike vedenja
17.	Pohvala bližnjih mu pomeni ogromno, vendar je preredka.	Vpliv pohvale na ČVT	Oblike pomoči

**Tabela 7: Intervju z mamo**

ŠT.	INTERVJU Z MAMO	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE	KATEGORIJE
1.	Mislím, da sta nadarjenost in ČVT povezani. Ker sem se informirala na medmrežju.	Povezava nadarjenosti in ČVT	Vpliv nadarjenosti na ČVT
2.	Mislím, da bi bilo boljše, če bi ostal v prevzgojnem zavodu. Imam občutek, da se je tam nekaj zgodilo in bil je nesrečen.	Izbor ustrezne inštitucije	Vpliv okolja na ČVT
3.	Odvisno, kako se bo obnašal.	Nadaljevanje šolanja	Vpliv okolja na ČVT
4.	Sodelovanje s strokovnimi službami je bilo odlično.	Sodelovanje s strokovnimi službami	Sodelovanje strokovnih delavcev s starši
5.	Tako OŠ kot CSD so mi zelo pomagali.	Pomoč inštitucij	Pomoč strokovnih delavcev staršem
6.	Prvič je bilo v [tujini] <sup>6</sup> ob prehodu iz vrtca v OŠ, kasneje pa v 8. razredu v [kraju A].	Prepoznavanje nadarjenosti	Šolsko delo z nadarjenimi
7.	Z njim sem se več ukvarjala zaradi ČVT.	Usmerjenost pomoči	Odnos nadarjenosti in ČVT
8.	Veliko, predvsem vrstniško.	Vrstniško okolje	Vpliv vrstniškega okolja na ČVT
9.	Odvisno, kako se vede do njih.	Odnos vrstnikov do fanta	Vpliv vrstniškega

<sup>6</sup> Zaradi možnosti prepoznave kraja v tujini, je kraj nadomeščen z besedo [tujina].

			<b>okolja na ČVT</b>
<b>10.</b>	Izbruhne ter kriči.	Odklonilno vedenje	<b>Oblike vedenja</b>
<b>11.</b>	Ne vem, takšen pač je.	Osebnost	<b>Vzroki za ČVT</b>
<b>12.</b>	Poskušam se pogovoriti, vendar ne posluša.	Pogovor	<b>Oblike pomoči</b>
<b>13.</b>	Ob pohvali ne kaže čustev, ga pa tudi dostikrat nimam za kaj pohvalit.	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>
<b>14.</b>	Ne vem. Ko mu kaj rečem, se ga to sploh ne dotakne.	Učinek pogovora	<b>Oblike pomoči</b>

**Tabela 8: Intervju s fantom**

<b>ŠT.</b>	<b>INTERVJU S FANTOM</b>	<b>POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJE</b>	<b>KATEGORIJE</b>
<b>1.</b>	Dobro se počutim in sem ponosen nase.	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>
<b>2.</b>	Lahko bi bila težja.	Zahtevnost obravnavane snovi	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
<b>3.</b>	Pač takšni so.	Zrelost vrstnikov	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
<b>4.</b>	Rad bi se vpisal na srednjo računalniško šolo v bližini domačega kraja.	Nadaljevanje šolanja	<b>Vpliv okolja na ČVT</b>
<b>5.</b>	Da, bil sem na vseh tekmovanjih, razen iz zgodovine.	Udeležba na tekmovanjih	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
<b>6.</b>	Da, stojijo mi ob strani.	Podpora učiteljev	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
<b>7.</b>	Naloge bi lahko bile zahtevnejše, včasih mi je dolgčas.	Zahtevnost nalog	<b>Šolsko delo z nadarjenimi</b>
<b>8.</b>	Ne, naloge nikoli ne rešujeva skupaj. Ja, včasih se pogovarjava .	Pomoč in podpora staršev	<b>Vpliv družinskega okolja na ČVT</b>
<b>9.</b>	Odvisno, včasih se družimo, včasih pa ne.	Druženje s sošolci	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
<b>10.</b>	Družim se predvsem s starejšimi.	Druženje s starejšimi	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
<b>11.</b>	Občasno, če je kdo na igrišču.	Preživljanje prostega časa s sošolci	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
<b>12.</b>	Občasno. Niti ne, ker imam doma ves čas babico in sem nekoliko oddaljen od šole.	Obiski sošolcev na domu	<b>Vpliv vrstniškega okolja na ČVT</b>
<b>13.</b>	Ne vem. Včasih sem slabe volje.	Slaba volja	<b>Vzroki za ČVT</b>
<b>14.</b>	Včasih nisem priden. Kar pride mi tako.	Neznan občutek	<b>Vzroki za ČVT</b>
<b>15.</b>	Kar v redu se razumem z učiteljicami.	Razumevanje z učitelji	<b>Šolska klima</b>
<b>16.</b>	Ne potrebujem pohvale.	Vpliv pohvale na ČVT	<b>Oblike pomoči</b>
<b>17.</b>	Odvisno od volje in počutja.	Počutje v šoli	<b>Šolska klima</b>
<b>18.</b>	Ne, nikoli me ni strah. Zato, ker mi je lepo na šoli.	Občutki strahu	<b>Šolska klima</b>

## 7 VIRI IN LITERATURA

- Ambrožič, M. (2008). Anketna metoda. V: Šauperl, A. (ur.), *Raziskovalne metode v bibliotekarstvu, informacijski znanosti in knjigarstvu*. Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, str. 23-52.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted child quarterly*, 12, no. 2, str. 96-104.
- Bečaj, J. (1989). Kriterij za oddajo v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda*, 28, št. 14, str. 7-29.
- Bezić, T. et al. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blažič, M. (2001). Razvoj teorije nadarjenosti in refleksija v praksi. *Pedagoška obzorja*, 16, št. 2, str. [3]-11.
- Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, 12, št. 25, str. 7-21.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A. (2008). So motnje res problem sodobnih družb? V: Kobolt, A. (ur), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 15-19.
- Kobolt, A., Metljak, U., Potočnik, Š. (2008). Zadrega z definicijami – pot k drugačnemu razumevanju izstopajočega vedenja. V: Kobolt, A. (ur), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 48-59.
- Kobolt, A. (2010a). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 7-24.
- Kobolt, A. (2010b). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 115-164.
- Kobolt, A., Cimermančič, Z., Rapuš-Pavel, J., Verbnik-Dobnikar, T. (2010c). Izkušnje praktikov pri delu z usmerjenimi učenci v osnovni šoli. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 299-336.
- Kobolt, A., Pelc-Zupančič, K. (2010d). Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V: Kobolt A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 55-86.

- Kobolt, A., Vec, T. (2011). Polemika - V Sloveniji ni otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti? V: *Šolski sistem v različnih evropskih državah – vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija, Šolsko svetovalno delo, Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 15, št. 1-2, str. 89-92.
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v OŠ. (1999). Ljubljana: Področna kurikularna komisija za OŠ, Delovna skupina za pripravo koncepta. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf) (pridobljeno dne 22.5.2012).
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma : oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 24-35.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 25-54.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana : Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U. (2009). *Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, Magistrsko delo.
- Metljak, U. (2010a). Inkluzivni pristopi k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 209-240.
- Metljak, U., Kobolt, A., Potočnik, Š. (2010b). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 87-113.
- Mikuš-Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj : družbena perspektiva. V: Mikuš-Kos, A. (ur), *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana : Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Nagel, W. (1987). *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok*. Ljubljana : Državna Založba Slovenije
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf) (pridobljeno 20.6.2012).

- Peček-Čuk, M., Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V: Kobolt A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 165-208.
- Repinc, U., Vilar, P. (2012). Koncepti nadarjenosti : vidik šolskega knjižničarja. *Knjižnica*, 56, št. 1/2, str. 105-125.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 64-83.
- Rupnik, G. (2003). Problemi odkrivanja in identifikacije nadarjenih otrok v vrtcu in šoli. V: Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni: izkoriščen ali prezrt kapital*. Novo mesto : Slovensko združenje za nadarjene : Visokošolsko središče, str. 434-443.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 7-8, str. 343-353.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88-100.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami-konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 120-137.
- Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvoj nemožnosti*. Novo mesto : Pedagoška obzorja, 1994, str. 9-29.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-A) (2006). Uradni list RS, št. 118/2006. Dostopno na: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis\\_ZAKO4783.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis_ZAKO4783.html) (pridobljeno 03.05.2012).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP) (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. Dostopno na: <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496> (pridobljeno 02.05.2012).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1) (2007). Uradni list RS, št. 3/2007. Dostopno na: <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> (pridobljeno 23.04.2012).
- Zidar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 42-55.
- Žagar, D. (1987). Nadarjeni otroci in pedagoško delo z njimi. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 5/6, str. 269-274.

## 8 PRILOGE

### PRILOGA A

1. Navedite vaš strokovni naziv.
2. Kako vpliva delo na področju nadarjenosti na fantove ČVT? Se vam zdi, da spodbujanje in razvoj fantove nadarjenosti lahko pozitivno vpliva na zmanjševanje ČVT?
3. Kdaj in kje ste prepoznali fantovo nadarjenost, kako jo razvijate? Čemu ste namenili več časa in poudarka, razvoju nadarjenosti ali ČVT?
4. Ali fantova nadarjenost krepi fantove ČVT? Zakaj tako mislite?
5. Ali bi bilo za fanta primernejše, če bi šolanje nadaljeval v prevzgojnem zavodu, kot pa da se je vrnil na OŠ? Zakaj? Kje bi moral fant nadaljevati srednješolsko izobraževanje? Zakaj?
6. Kakšno je bilo sodelovanje s fantovimi starši? Ali je slednje imelo pozitiven/negativen vpliv na njegove ČVT?
7. Na kakšne systemske oziroma zakonske težave ste naleti tekom dela s fantom? Ali se vam zdi, da ste imeli dovolj pooblastil za delo in ukrepe v zvezi z fantom?
8. Kakšen vpliv ima okolje (družinsko, vrstniško okolje v šoli, izven šole) na fantove ČVT? Kako fanta sprejemajo njegovi sošolci?
9. Na kakšen način se pri fant izražajo ČVT? Zakaj se fant pogosto vede odklonilno?
10. Kako reagirate, ko se fant vede odklonilno? Kako se fant odzove na vašo pohvalo?

## **PRILOGA B**

1. Ali fantova nadarjenost, krepi fantove ČVT? Zakaj tako mislite?
2. Ali bi bilo za fanta primernejše, če bi šolanje nadaljeval v prevzgojnem zavodu, kot pa da se je vrnil na OŠ? Zakaj? Kje bi moral fant nadaljevati srednješolsko izobraževanje? Zakaj?
3. Kakšno je bilo sodelovanje strokovnih služb z vami? So vam dovolj pomagali in svetovali?
4. Kdaj in kje ste prepoznali fantovo nadarjenost, kako jo razvijate?
5. Čemu ste namenili več časa in poudarka, razvoju nadarjenosti ali ČVT?
6. Kakšen vpliv ima okolje (družinsko, vrstniško okolje v šoli, izven šole) na fantove ČVT? Kako fanta sprejemajo njegovi sošolci?
7. Na kakšen način se pri fant izražajo ČVT? Zakaj se fant pogosto vede odklonilno?
8. Ali se kot starš, počutite dorasli vzgoji fanta?



## PRILOGA C

1. Kako se počutiš, ko rešiš kakšno nalogo najboljše v razredu?
2. Ali se ti zdi snov, ki jo obravnavate, dovolj zahtevna? Ali se ti kdaj zdijo tvoji sošolci otročji? Zakaj?
3. Kje bi želel nadaljevati šolanje po končani OŠ?
4. Ali si že šel oziroma bi rad šel na kakšno tekmovanje v preverjanju znanja? Te učitelji pri tem spodbujajo? Se ti zdi, da ti učiteljice dajejo zanimive naloge?
5. Ali z mamo kdaj skupaj rešujeta domačo nalogo oziroma se pogovarjata, kako je bilo v šoli?
6. Kako se razumeš s sošolci? Imaš med njimi kakega prijatelja? Se s kom iz razreda družiš tudi po pouku? Obiščeš koga pri njemu doma? Ali kdo obišče tebe na domu?
7. Zakaj včasih manjkaš pri pouku? Se ti zdi, da si kdaj poreden, da ne ubogaš dovolj? Zakaj?
8. Kako se razumeš z učiteljicami? Ali misliš, da te dovolj pohvalijo? Ali rad hodiš v šolo? Ali te je česa strah, ko prideš v šolo?

## IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana \_\_\_\_\_ *Matic Senica* \_\_\_\_\_ izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom \_\_\_*Nadarjen učenec s čustveno-vedenjskimi težavami – študija primera*\_\_\_\_\_ moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum: Ljubljana, 24.10.2012

Podpis: Matic Senica