

Vzgojno-izobraževalne institucije: od detekcije do strokovne podpore

Katja Vrhunc Pfeifer



© 2025 Katja Vrhunc Pfeifer

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-413-2.2>

Čustvene in vedenjske težave/motnje pri otrocih in mladostnikih predstavljajo kompleksen izziv, ki zahteva celovit in večdimenzionalen pristop. Razumevanje teh težav/motenj se prične z detekcijo, identifikacijo in diagnostiko, ki omogočajo prepoznavanje težav/motenj in njihovih vzrokov ter oblikovanje prilagojenih ukrepov. Proces prepoznavanja teh motenj je osrednjega pomena za nadaljnjo načrtovanje ustrezne podpore in intervencij, saj pravočasna in pravilna diagnostika pogosto predstavlja ključno razliko med uspešnim obvladovanjem težav TER njihovim poglobljanjem.

Vzgojno-izobraževalne institucije imajo pri tem pomembno vlogo, saj so otroci in mladostniki velik del svojega dneva vključeni v vrtce, šole in srednje šole. Te institucije predstavljajo ključne prostore za zgodnje prepoznavanje težav, prilagoditev pedagoških praks ter zagotavljanje podpore tako učencem kot njihovim družinam. Poglavje se osredotoča na predstavitev vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo,¹ pri čemer predstavi splošne opise izbranih vzgojno-izobraževalnih institucij s poudarkom na obravnavi čustvenih in vedenjskih težav/motenj.

Poglavje bo predstavilo procese in institucije, ki so vključene v obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ter osvetlilo pomen in potrebo sodelovanja med strokovnjaki, institucijami ter družino za uspešno soočanje z izzivi, ki jih te težave/motnje prinašajo.

Detekcija, identifikacija ter diagnostika čustvenih in vedenjskih težav/motenj

V nadaljevanju bomo predstavili termine, ki so povezani s prepoznavo/detekcijo in z identifikacijo težav oz. motenj na področju čustvovanja in vedenja

¹ V poglavju se osredotočamo na vrtce, osnovne šole, srednje šole ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo kot vzgojno-izobraževalne institucije, ki so bile vključene v raziskavo. V raziskavi so sodelovali tudi strokovni centri za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, ki pa bodo zaradi specifik obravnavani v lastnem poglavju.

ter z njimi povezano diagnostiko. Pri tem se bomo osredotočali na pedagoški vidik obravnave, kljub zavedanju povezanosti s področjem medicine.

Detekcija, identifikacija ter diagnostika čustvenih in vedenjskih težav/motenj predstavljajo tri zaporedne faze v procesu prepoznavanja ter obravnave otrok, ki se soočajo s tovrstnimi težavami oz. motnjami. Detekcija je prva stopnja, ki vključuje obsežno prepoznavanje znakov tveganja. Ta faza zajema uporabo vprašalnikov ali opazovanj, da se prepoznajo otroci, pri katerih obstajajo možne razvojne ali vedenjske težave. Na podlagi rezultatov detekcije sledi poglobljena identifikacija, kjer strokovnjaki ocenijo resnost in vpliv težav ter določijo specifične potrebe otroka. V tej fazi se zberejo informacije iz različnih virov, kot so starši, vzgojitelji/učitelji oz. strokovni delavci in opazovanja.

Ko so potrebe in težave jasno opredeljene, se proces zaključi z diagnostiko, ki s pomočjo standardiziranih kriterijev formalno potrdi prisotnost določene motnje. Diagnostika omogoča natančno načrtovanje intervencij, prilagoditev okolja in, če je treba, terapijo ali specialistično obravnavo. Ta proces je ključnega pomena za pravočasno pomoč otrokom, saj vsak korak gradi na predhodnem in zagotavlja celosten vpogled v otrokove težave oz. motnje, kar omogoča učinkovito ukrepanje.

Detekcija je prvi korak pri odkrivanju otrok z morebitnimi čustvenimi ali vedenjskimi težavami/motnjami. Gre za proces sistematičnega opazovanja, ki omogoča zgodnje prepoznavanje tveganj. Detekcija se običajno izvaja v predšolskih okoljih² in vključuje opazovanje vedenj, ki odstopajo od norm, npr. agresivno vedenje, umikanje iz socialnih situacij ali težave pri izražanju čustev. Po detekciji sledi identifikacija, ki vključuje podrobnejšo oceno otrokovih težav in določitev resnosti. Ključni del tega procesa so vprašalniki, opazovanja in pogovori z otrokovimi starši ter učitelji oz. vsemi sodelujočimi. Identifikacija omogoča, da se otroka usmeri v ustrezne programe ali storitve, ki lahko izboljšajo njegovo vedenje in čustveno stanje. V sklopu identifikacije težav se uporablja tudi diagnostika. Diagnostika je celovito ocenjevanje otroka, ki vključuje formalne teste in intervjuje, da se postavi natančna diagnoza na podlagi kriterijev iz obstoječih klasifikacij. Uporablja se za razlikovanje med različnimi motnjami, kot so anksioznost, depresija ali ADHD, ter za izključitev drugih možnih vzrokov težav. Diagnostiko običajno izvajajo specializirani strokovnjaki.³ Detekcija in identifikacija omogočata hitro intervencijo, ki lahko prepreči razvoj resnejših težav. Otroci, ki prejmejo zgodnjo pomoč, imajo

² Lahko tudi kasneje, če težave/motnje v predšolskem okolju niso bile detektirane ali pa so se pojavile kasneje.

³ Odvisno od modela diagnostike.

več možnosti za socialno in akademsko uspešnost. Brez ustrezne obravnave namreč lahko razvijejo trajne vedenjske težave, kot so nizka samopodoba, depresija, težave v odnosih in šolski neuspeh. Diagnostika in identifikacija omogočata prilagoditev okolja, da se otrokom zagotovita podpora in vključujoče izobraževanje. Družine dobijo pomembne informacije in strategije za delo z otrokom, kar povečuje njihovo sposobnost obvladovanja vedenjskih izzivov in ustvarjanja spodbudnega okolja (Conroy in Brown, 2004; Merrell in Walker, 2004; Forness idr., 2000). Prav tako so tovrstni segmenti pomembni in potrebni tudi za strokovne delavce, ki lahko vsled ustrezno identificiranih težav/motenj prilagodijo delo in uporabo ustreznih metod ter tehnik za lažje spoprijemanje z omenjenimi odkloni. Ti procesi so ključnega pomena za pravočasno prepoznavanje otrok, ki potrebujejo pomoč, in za izboljšanje njihovega dolgoročnega razvoja ter kakovosti življenja.

Zgodnja detekcija ter identifikacija čustvenih in vedenjskih težav/motenj

Zgodnja detekcija ter obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami imata ključno vlogo pri ublažitvi razvoja teh težav in izboljšanju kakovosti življenja tako otroka kot njegove družine. S pravočasnim pristopom je mogoče zmanjšati negativne učinke motenj in podpreti otrokovo boljše vključevanje v socialno in izobraževalno okolje (Kiswarday in Rejc, 2022). V tem procesu imajo vzgojitelji osrednjo vlogo, saj so pogosto prvi, ki lahko prepoznajo zgodnje znake težav. Z uporabo opazovalnih pripomočkov in s poznavanjem značilnosti teh motenj lahko zagotovijo pomembne informacije za nadaljnjo obravnavo (Kiswarday in Rejc, 2022). Otroci, ki so doživeli travmatične izkušnje, so še posebej ranljiva skupina, saj imajo večjo verjetnost za razvoj omenjenih težav in motenj ter slabše izobraževalne izide. Trauma lahko vpliva na njihove kognitivne sposobnosti, učni uspeh in disciplino ter poveča verjetnost za vedenjske težave (Mešl idr., 2021). Vzgojno-izobraževalne ustanove, kot so vrtci in šole, imajo zato pomembno nalogo, da prepoznajo posledice travmatičnih izkušenj pri otrocih in nanje ustrezno reagirajo. S tem lahko ustvarijo podporno okolje, ki spodbuja otrokov razvoj in prispeva k zmanjšanju dolgoročnih negativnih posledic (Mešl idr., 2021).

Raziskave kažejo, da 19 % vseh otrok kaže vedenjske ali čustvene težave, zaradi katerih so bolj izpostavljeni težavam pri učenju ali obnašanju. Kljub temu številni primeri ostanejo neopaženi ali neobravnavani, dokler težave ne postanejo resnejše. Zgodnja detekcija in preprečevanje teh težav sta ključna za zmanjšanje njihovega vpliva na otrokov razvoj. Primarna preventiva vključuje programe, ki zaposlenim omogočajo dodatno izobraževanje o socialnih

in vedenjskih veščinah ter povečano vključevanje staršev v vzgojo in podporne dejavnost (McConaughy in Ritter, 2014; Lane idr., 2013).

Različne metode in tehnike, ki so na voljo za detekcijo čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih, vključujejo več pristopov, ki temeljijo na opazovanju, fizioloških meritvah, uporabi vprašalnikov, nevrofizioloških metodah, oceni motoričnih sposobnosti in uporabi tehnologije. Pri opazovanju vedenja otrok so posebej učinkovite standardizirane opazovalne lestvice. Poleg tega je pomembno opazovanje odzivov otrok na specifične situacije. Fiziološki odzivi, kot je merjenje srčnega utripa, se uporabljajo kot objektivni kazalniki anksioznosti, medtem ko analiza slin omogoča identifikacijo bioloških markerjev, kot je sialična kislina, kar je posebej pomembno pri otrocih z avtizmom (Demirci idr., 2019). Vključitev vprašalnikov, npr. detekcijske lestvice DetectaWeb (Rodríguez idr., 2017; Piqueras idr., 2021), ter samoporočanja otrok o lastnem stanju dodatno prispevata k prepoznavanju težav. Med nevrofiziološke metode spadajo avditorni možganski odziv (angl. *auditory brainstem response* – ABR), ki omogoča oceno nevrološkega delovanja, kar je bilo potrjeno pri otrocih z avtizmom (Othman idr., 2022). Povezave med razvojem prstnih odtisov in vedenjskimi značilnostmi sta raziskala tudi Palak Janiani in Erulappan Mg Subramanian (2023). Prav tako je vedenjske težave mogoče oceniti skozi motorične sposobnosti otrok (Uesugi idr., 2015). Tehnološki napredek omogoča uporabo akcelorimetrov za merjenje telesne aktivnosti in prepoznavanje sedentarnega vedenja (Jurado-Castro idr., 2020; Jurado-Castro idr., 2022), prav tako pa spletne platforme, kot je DetectaWeb, zagotavljajo dostopne rešitve za zgodnje prepoznavanje obravnavanih težav (Rodríguez idr., 2017; Piqueras idr., 2021).⁴

Zgodnje odkrivanje čustvenih in vedenjskih motenj je ključnega pomena, saj omogoča pravočasno intervencijo in preprečevanje nadaljnjega poslabšanja težav. Kombinacija različnih metod, ki vključujejo klinične, biološke, pedagoške in tehnološke pristope, prispeva k celostnejši in natančnejši oceni otrokovih potreb. Tak pristop zagotavlja zgodnjo identifikacijo težav in omogoča personalizirane intervencije, ki izboljšujejo dolgoročne izide otrok z motnjami v duševnem zdravju in razvoju. Identifikacija namreč vključuje poglobljeno oceno otrok, pri katerih je opazovanje/zaznavanje/detekcija pokazalo/pokazala potencialne težave. Vključuje orodja, kot so opazovanja, strukturirani intervjuji s starši, z učitelji in otroki ter ocenjevalne lestvice za specifična vedenja (npr. agresija, tesnoba, izolacija). Namen tega procesa je

⁴ Kljub zavedanju, da gre za metode in tehnike, uporabljene na različnih strokovnih področjih, jih navajamo kot zanimivost in prikaz njihove raznovrstnosti pri detekciji ter identifikaciji odklonov na področju vedenja in čustvovanja. Raznovrstnost pa lahko prinaša tudi pasti, zlasti pri objektivnosti interpretacij pridobljenih podatkov, in različne poglede znotraj strok.

ugotoviti resnost in naravo težav ter otroku zagotoviti ustrezne podporne storitve. Pri otrocih z vedenjskimi in čustvenimi motnjami so potrebne proaktivna identifikacija, preventiva in zgodnja intervencija. Avtorja opozarjata na visoko razširjenost teh motenj že pri najmlajših otrocih in pomanjkanje sistematičnih pristopov za njihovo obravnavo. Raziskave kažejo, da ima od 12 do 16 % otrok, starih 1–2 leti, pomembne socialno-čustvene zamude, 37 % teh otrok pa vedenjske težave ohranja v predšolskem obdobju. Prevalenca hudih vedenjskih težav med otroki, starimi 2–3 leta, doseže celo 25 % (Conroy in Brown, 2004). Večina majhnih otrok, ki so ogroženi ali že imajo čustvene in vedenjske motnje, ni prepoznana pred vstopom v šolo. Zaradi pomanjkanja ustrezne identifikacije tako veliko njihovih vedenjskih težav ostane neobravnavanih. Kljub obstoju učinkovitih metod za identifikacijo teh otrok sistematični in široko dostopni pristopi še vedno niso uvedeni (Smith in Fox, 2003).

Danes obstajajo številna orodja za ocenjevanje tveganj in potreb pri otrocih ter mladostnikih z rizičnim vedenjem⁵. Mnogi od teh instrumentov ustrezajo kriterijem tretje in četrte generacije ocenjevalnih orodij, ki merijo dinamične dejavnike tveganja in potreb ter identificirajo ključne elemente, ki jih je treba vključiti v intervencijo. Po navedbah Hogeja (2008) so za oceno tveganj in odločitev o ustreznem tretmaju še posebej pomembni vedenjske lestvice, kontrolni sezname in celoviti instrumenti za ocenjevanje tveganj ter potreb (Koller-Trbovič idr., 2010).

Glede ukrepov razlikujemo med primarno in sekundarno preventivo. Primarna preventiva se osredotoča na proaktivne ukrepe, ki zmanjšujejo tveganje za nastanek težav, preden se te pojavijo. Npr., univerzalne intervencije, namenjene vsem otrokom, vključujejo dejavnosti za izboljšanje družinskih vezi in socialnih veščin. Sekundarna preventiva se osredotoča na zmanjšanje vpliva že obstoječih težav. To vključuje intervencije za otroke, ki kažejo vedenjske vzorce, kot so agresija, tesnoba ali težave pri socialnih interakcijah, vendar še niso dosegli praga za diagnozo. Večina šolskih programov se osredotoča na »reaktivne« ukrepe, kjer se otroke obravnava šele po pojavu težav. To ne odraža razvojnega modela, ki bi omogočil boljše izkoriščanje zgodnje intervencije za preprečevanje dolgoročnih težav. Potrebne so sistemske spremembe, ki vključujejo celovitejšo presojanje, interdisciplinarno sodelovanje in večjo podporo pri primarni preventivi, ki zajema tudi dodatna izobraževanja za strokovne delavce glede na aktualno problematiko.

Različne vrste ocenjevalnih lestvic za vedenje vključujejo poročila staršev, učiteljev in otrok ter mladostnikov samih, pri čemer vsak prispeva edinstven

⁵ Nekaj smo jih omenili že predhodno, ravno zaradi prikaza pestrega nabora glede na različne stroke.

vpogled v otrokovo vedenje in čustveno prilagoditev. Poročila staršev in vzgojiteljev/učiteljev so ključna pri mlajših otrocih ali otrocih z motnjami v razvoju, ki morda nimajo kognitivne sposobnosti ali vztrajnosti za izpolnjevanje lestvic. Mlajši otroci imajo pogosto omejen vpogled v problematičnost svojega vedenja, zlasti če to moti starše, učitelje ali vrstnike.

Pri starejših otrocih in mladostnikih so zaželeni samoocenjevalni vprašalniki, zlasti pri obravnavi čustev (npr. občutki brezupa ali ničvrednosti) in vedenj (npr. kraja), ki jih je težko neposredno opazovati. Starši nudijo pomembne informacije o razvoju otroka, družinskih odnosih in vedenju v različnih okoljih, medtem ko vzgojitelji/učitelji, zlasti v osnovni šoli, otroke opazujejo v strukturiranem okolju razreda in v manj strukturiranih situacijah, kot sta odmor in igra. V srednjih šolah, kjer je stik učiteljev z učenci omejen, so samoocenjevanja pogosto natančnejši kazalci otrokovega vedenja in čustev (Wingendfeld, 2002).

Raziskave so pokazale, da je med informatorji pogosto nizka stopnja skladnosti, kar je lahko posledica več dejavnikov (Wingendfeld, 2002):

- *Razlike v vedenju otroka glede na okolje:* Razlike v pričakovanjih, strukturi in veščinah staršev ali učiteljev pri upravljanju vedenja so pogost razlog za neskladja v ocenah.
- *Razlike v uporabljenih lestvicah:* Neskladja so lahko posledica različne vsebine postavk, oblik lestvic (npr. resničnost/neresničnost ali večtočkovne lestvice) in psihometričnih lastnosti, kot sta notranja skladnost in zanesljivost.
- *Razlike v zaznavanju problematičnosti:* Starši in učitelji vedenje pogosto ocenjujejo kot problematičnejše kot otroci sami, zlasti pri motnjah, ki so moteče za druge.
- *Slogi odgovarjanja:* Pomanjkanje motivacije, nepriznavanje težav ali pretiravanje lahko vplivajo na zanesljivost odgovorov.

Zaradi nizke stopnje skladnosti med informatorji je zato pomembna presoja strokovnega delavca, ki temelji na podrobni interpretaciji pridobljenih podatkov, saj gole informacije, pridobljene z vprašalniki, ne dajejo potrebne vsebine za nadaljnje oblikovanje ustrezne intervencije.

Enodimenzionalne in večdimenzionalne lestvice

Enodimenzionalne lestvice so osredotočene na specifične motnje (npr. ADHD) ali probleme (npr. socialne veščine), medtem ko večdimenzionalne lestvice ocenjujejo več področij prilagoditev, vključno z notranjimi (npr. tesnoba, depresija) in zunanjimi težavami (npr. agresivnost). Večdimenzio-

nalne lestvice, kot so Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher Report Form (TRF) in Youth Self-Report (YSR), zagotavljajo širši vpogled v otrokovo prilagoditev in omogočajo primerjavo med različnimi informatorji (Wingendfeld, 2002).

Raziskave kažejo, da so integrirane lestvice boljše za primerjavo rezultatov, saj omogočajo večjo skladnost med vsebinami in oblikami vprašalnikov. Poleg tega imajo pogosto reprezentativnejše normative glede na populacijo in boljše psihometrične lastnosti. Različne vrste lestvic nudijo edinstvene vpogled v otrokovo vedenje in čustva, vendar nizka skladnost med informatorji poudarja potrebo po natančni interpretaciji podatkov in uporabi več virov informacij za celostno razumevanje otrokove prilagoditve.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov instrumentov, ki jih strokovnjaki različnih strok uporabljajo pri identifikaciji in diagnostiki čustvenih ter vedenjskih motenj; nekateri izmed opisanih so uporabni zgolj v predšolskem obdobju, nekateri tudi kasneje. Pri tem želimo ponovno izpostaviti, da bi rana detekcija ter identifikacija čustvenih in vedenjskih motenj zagotovo pripomogla k boljši integraciji otrok v šolski prostor ter z uporabo ustreznih metod zmanjšali kasnejše možne težave pri prehodu v adolescenco.

Program Youth Development Incorporated (YDI) Head Start v Albuquerqueju v New Mexicu je pionir na področju zgodnje detekcije in preventivne čustvenih ter vedenjskih motenj. V programu uporabljajo Early Screening Project (ESP). ESP je orodje, razvito za zgodnje odkrivanje čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih v predšolskem obdobju. Potrjen je bilo kot učinkovito in enostavno za uporabo pri otrocih, starih od tri do pet let (npr. Feil in Becker, 1993).

ESP omogoča identifikacijo otrok, ki kažejo znake zunanjih (npr. agresija) in notranjih (npr. tesnoba) vedenjskih vzorcev, ki bi lahko vplivali na njihov nadaljnji socialni in akademski razvoj. Gre za večstopenjski pristop, ki vključuje učitelje, starše in strokovnjake za zagotavljanje celostnega pregleda otrokovega vedenja. ESP omogoča hitro identifikacijo otrok, ki so izpostavljeni tveganju za razvoj čustvenih in vedenjskih motenj. Je stroškovno učinkovit in primeren za univerzalno uporabo tudi v šolskih okoljih. Cilj je zmanjšati stigmato z zgodnjo podporo in preprečiti napredovanje težav. Avtorji poudarjajo, da bi bilo treba s prizadevanji za preprečevanje teh težav začeti že v predšolskem obdobju, preden težave postanejo resne (Forness idr., 2000).

Program ESP (Feil idr. 1995) je zasnovan kot večstopenjski proces za prepoznavanje in obravnavo otrok s pomembnimi vedenjskimi težavami. V prvi fazi vzgojitelji in učitelji v skupini identificirajo tri do pet otrok, pri katerih so najizrazitejše bodisi zunanje (eksternalizirane) bodisi notranje (internalizira-

ne) vedenjske težave. Otroci so nato ocenjeni glede na odstopanja v svojih vedenjskih vzorcih v primerjavi s svojimi sovrstniki.

V naslednji fazi vzgojitelji izpolnijo ocenjevalne lestvice, ki zajemajo tako adaptivna kot neadaptivna vedenja. Posebna pozornost je namenjena ključnim dogodkom, kot so izbruhi jeze, ter interakcijam otrok z vrstniki. Ta del ocenjevanja omogoča natančnejši vpogled v vzorce otrokovega vedenja in morebitne težave v socialnem okolju.

V tretji fazi v proces ocenjevanja vstopijo starši, ki izpolnijo vprašalnike, namenjene dopolnitvi podatkov o otrokovi zgodovini ter njegovem vedenju v domačem okolju. Hkrati strokovnjaki opravijo neposredno opazovanje otrokovih socialnih interakcij in vedenja v skupini ali razredu, kar omogoča celostno razumevanje njegovega vedenja v različnih kontekstih.

Zaključna faza programa je namenjena nadaljnji podpori otrokom, ki presegajo klinične prage vedenjskih težav. Ti otroci so usmerjeni v dodatne intervencije ali podporne storitve, kar lahko vključuje napotitev k specialistom ali vključitev v ciljno usmerjene programe, ki so prilagojeni njihovim specifičnim potrebam.

Poleg tega program ESP vključuje kurikulum za spodbujanje samoodločanja, ki temelji na zgodnjem opismenjevanju in socialnem učenju. S pomočjo zgodb, pesmi in učnih centrov otroci razvijajo socialne veščine in samozavedanje. V program so vključeni tudi starševski izobraževalni programi, ki staršem pomagajo pri krepitvi enakih veščin v domačem okolju, s čimer se zagotavlja celovita in usklajena podpora otrokovemu razvoju.⁶

Eden izmed najpogostejše uporabljenih instrumentov za zaznavanje primerov, ki potrebujejo specialistično obravnavo pri otrocih in mladostnikih, je dimenzionalni, večinformacijski model ASEBA (iz angl. Achenbach System of Empirically Based Assessment) (Achenbach in Rescorla, 2001). Ta model vključuje tri teste: Child Behavior Checklist (CBCL) za starše, Youth Self-Report (YSR) kot samoocenjevanje mladostnikov ter Teacher Report Form (TRF) za učitelje. Avtorji modela ASEBA priporočajo, da klinična ocena otrok vključuje večperspektivni pristop in upošteva različne kontekste otrokovega vedenja (Achenbach, 2006).

Model ASEBA je dokazal svojo uporabnost pri zaznavanju psihopatoloških težav (Deutz idr., 2016; Van Meter idr., 2014; Völkl-Kernstock idr., 2016) in spremljanju učinkov obravnave (Walter idr., 2018). Instrument je bil uporabljen v različnih državah in kulturah, kar omogoča primerjalne raziskave (Achenba-

⁶ Za prikaz programa smo se odločili, kot eno izmed možnosti strukturirane detekcije in identifikacije.

ch idr., 2008). Ena izmed raziskovalno zanimivih značilnosti tega sistema je stopnja skladnosti med informatorji, kot so mladostniki in starši. Raziskave kažejo nizke do zmerne stopnje skladnosti med YSR in CBCL, pri čemer na korelacije vplivajo starost otroka, spol, družinski konflikti, stopnja kohezije in organiziranosti v družini ter socioekonomski status (Chen idr., 2017; Wang idr., 2014). Boljša skladnost je opažena v kliničnih vzorcih (Achenbach in Rescorla, 2001; Rescorla idr., 2017). Zanimivo je, da je do podobnih ugotovitev prišlo tudi v raziskavi, ki so jo izvedli Forness idr. (2000), kljub uporabi drugačnega inštrumenta.

Pri populaciji mladih v institucionalni oskrbi CBCL-ja običajno ne izpolnjujejo starši, temveč strokovni delavci. Gonnies Albrecht idr. (2001) so potrdili, da strokovni delavci lahko enakovredno uporabljajo CBCL. Kljub temu so raziskave pokazale nizke stopnje skladnosti med informatorji, predvsem na področjih notranjih težav (npr. anksioznost, depresija). Boljše skladnosti so bile opažene pri otrocih, ki so dlje časa v oskrbi, ter slabše pri tistih z nezanesljivo navezanostjo.

Raziskava v Švici, ki je zajela 374 mladostnikov v starosti od deset do 18 let, je pokazala, da je YSR pri zaznavanju psihopatoloških težav in težav pri psihosocialni prilagoditvi veljavnejši kot CBCL (Döhlitzsch idr., 2016). Glede na novejša podatke (Observatorio de la Infancia, 2018) v Španiji živi 14.101 otrok in mladostnikov v institucionalni oskrbi, kar predstavlja 42 % otrok, ki so v zunajdružinski oskrbi (Martín idr., 2020).

V Sloveniji se prav tako uporablja testiranje ASEBA, inštrumenti so prevedeni tudi v slovenščino (MediCare, b. l.):

- C-TRF – Ocenjevalna lestvica vedenja za otroke od 18 mesecev do pet let; oblika za vzgojitelja
- TRF – Ocenjevalna lestvica vedenja za otroke od šest do 18 let; oblika za učitelja
- CBCL 1½-5 – Ocenjevalna lestvica vedenja za otroke od 18 mesecev do pet let; oblika za starše
- CBCL – Ocenjevalna lestvica vedenja za otroke od šest do 18 let; oblika za starše
- YSR – Vprašalnik za mladostnike/-ice od 11 do 18 let

Izvajanje, vrednotenje in interpretacija rezultatov so v Sloveniji zaradi strokovnih zahtev omejeni na posameznike z ustrežno izobrazbo, in sicer univerzitetno diplomirane psihologe (po t. i. starem študijskem programu), magistre psihologije (po bolonjskem študijskem programu) ter univerzitetno izobraže-

ne specialne in rehabilitacijske pedagoge oz. magistre profesorje specialne in rehabilitacijske pedagogike (Center za psihodiagnostična sredstva, b. l.).

Lestvica Temperament and Atypical Behavior Scale (TABS) je standardizirano orodje za merjenje disfunkcionalnega vedenja pri dojenčkih in majhnih otrocih, starih med 11 in 71 mesecev. Namen TABS je prepoznavanje otrok z netipičnim razvojem ali otrok, ki so izpostavljeni tveganju za netipičen razvoj. Poleg tega podatki iz TABS omogočajo identifikacijo specifičnih področij težav in služijo kot podlaga za načrtovanje programov zgodnje intervencije (Neisworth idr., 1999).

TABS oceni netipično vedenje pri samoregulaciji na podlagi 55 postavk, razdeljenih na naslednja področja (Neisworth idr., 1999):

- temperament,
- pozornost,
- navezanost,
- socialno vedenje,
- igra,
- vokalno in oralno vedenje,
- čutila in gibanje,
- samostimulacija in samopoškodovanje,
- nevrološko vedenjsko stanje.

Orodje temelji na štirih psihometričnih faktorjih, ki 55 postavk razvrstijo v naslednje podteste (Neisworth idr., 1999):

- odmaknjenost (Detached),
- preobčutljivost/hiperaktivnost (Hyper-sensitive/Active),
- premalo odzivnosti (Underreactive),
- disregulacija (Dysregulated).

TABS predstavlja uporabno orodje za zgodnje odkrivanje razvojnih in vedenjskih težav, s čimer podpira zgodnjo intervencijo in prilagoditev strategij pomoči. Orodje ima dobro dokumentirano zanesljivost in veljavnost ter vključuje prilagoditve za različne kulturne in jezikovne kontekste. Praktična navodila in študije primerov strokovnjakom pomagajo pri učinkoviti uporabi orodja (Neisworth idr., 1999).

V literaturi smo zasledili še uporabo slednjih orodij:

- J-SAOP (Juvenile Sex Offender Assessment Protocol),
- ERASOR (The Estimate of Risk of Adolescent Sexual Offence Recidivism),

- PCL:YV (Psychopathy Checklist: Youth Version),
- Static-99,
- MAYSI (Massachusetts Youth Screening Instrument).

V Sloveniji pa se v te namene najpogosteje prakticirajo ASEBA, vprašalnik za oceno osebnosti PAI, MMPI-A ter Rorschachov diagnostični preizkus. Vendar opozarjamo, da je uporaba testov odvisna od posameznikovih težav in odkrivanja vzrokov, ki se razlikujejo od primera do primera.

Po začetnem obširnem opazovanju in uporabi ustreznih metod ter tehnik je potrebna obsežna ocena, ki določi specifične vedenjske in razvojne moči ter šibkosti otrok. Formalna diagnoza morda ni potrebna, če obstaja celovit sistem za identifikacijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami že v zgodnjih fazah. Takšen sistem omogoča tudi učinkovite intervencije za obravnavo vedenjskih in razvojnih težav. V primeru postavljenih uradnih diagnoz oz. zaznanih težav je potreba diagnostika, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

Diagnostika čustvenih in vedenjskih motenj

Diagnostika čustvenih in vedenjskih težav ter motenj je celovit proces, katerega namen je prepoznavanje, ocenjevanje in razvrščanje težav, ki vplivajo na čustva, vedenje in splošno duševno zdravje posameznika. Torej lahko v sam proces diagnostike vključimo tudi že prej omenjeno detekcijo ter identifikacijo; vsi pojmi skupaj se namreč prepletajo in jih med sabo težko strogo ločimo. Cilj je razumeti naravo in obseg težav, prepoznati morebitne vzroke ter oblikovati ustrezen načrt za pomoč, podporo ali po potrebi zdravljenje. Proces diagnostike vključuje različne metode in orodja, ki omogočajo pridobitev poglobljenih vpogledov v posameznikovo čustveno in vedenjsko stanje (Kobolt in Rapuš-Pavel, 2004; Koller-Trbovič, 1996; Martinjak, 2004).

Diagnostika se prične s prepoznavanjem težav, kjer strokovnjaki ugotavljajo, ali posameznik kaže znake, kot so dolgotrajna žalost, tesnoba, impulzivnost, agresivnost, socialni umik ali težave pri uravnavanju čustev. Sledi zbiranje informacij iz različnih virov, kar vključuje intervjuje z osebo, njenimi skrbniki ali drugimi pomembnimi akterji, opazovanje vedenja, uporabo vprašalnikov in standardiziranih ocenjevalnih lestvic ter analizo zgodovine težav. Pri tem se upoštevajo sprožilci, trajanje in dinamika težav. V omenjeno fazo tako uvrščamo že prej podrobno predstavljeni detekcijo in identifikacijo.

Pomemben del diagnostike je uporaba različnih diagnostičnih orodij, kot so klinični intervjuji, psihološki testi ter standardizirane lestvice⁷ za merjenje

⁷ Že predstavljeni v razdelku o detekciji in identifikaciji.

specifičnih težav, npr. depresije, anksioznosti ali hiperaktivnosti. Diagnostični priročniki, kot sta *DSM-5*⁸ ali Mednarodna klasifikacija bolezni 11 (*ICD-11*),⁹ zagotavljajo okvir za razvrščanje simptomov in določanje diagnoz na podlagi pogostosti ter vpliva težav na vsakodnevno delovanje. V procesu analize in interpretacije zbranih podatkov strokovnjaki ocenijo, ali simptomi ustrezajo kriterijem za specifične motnje, kot so anksiozne motnje, depresija, ADHD, avtizem ali vedenjske motnje. Pri tem se opravi tudi diferencialna diagnostika za izključitev drugih možnih vzrokov, npr. telesnih bolezni ali nevroloških motenj. Zaključna faza diagnostike vključuje oblikovanje diagnoze in načrtovanje intervencij. Načrt obravnave je prilagojen posameznikovim potrebam in lahko vključuje terapije, intervencijske programe ali podporne strategije. Pomembno je, da proces diagnostike ni zgolj klinično orodje, temveč ima tudi širši družbeni pomen, saj zmanjšuje stigmo in krepi razumevanje težav v družini, šoli in skupnosti. Diagnostika čustvenih in vedenjskih težav igra ključno vlogo pri zgodnjem prepoznavanju težav, kar omogoča pravočasno ukrepanje in boljše dolgoročne izide (Razpotnik, 2004; Planjšek, 2004; Uhlenborff in Kobolt, 1999; Martinjak, 2004). Pravilna diagnoza zagotavlja globlje razumevanje osnovnega problema, omogoča načrtovanje ustreznih intervencij ter vključuje okolico posameznika v proces podpore. Na ta način postane diagnostika temeljni del sistematične skrbi za duševno zdravje in dobrobit posameznikov.

Načrtovanje ustreznih intervencij

Načrtovanje ustreznih intervencij predstavlja najpomembnejši korak diagnostičnega procesa, ki vključuje detekcijo, identifikacijo ter kot sklepno dejanje ustrezno intervencijo. Forness idr. (1998) so predlagali večstopenjski model, ki povezuje različne institucije za vzpostavitev celovitega sistema in-

⁸ *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) je 5. izdaja Diagnostičnega in statističnega priročnika duševnih motenj, ki ga izdaja Ameriško psihiatrično združenje. Priročnik služi kot vodilni standard za prepoznavanje in diagnosticiranje duševnih motenj, saj vsebuje podrobne kriterije za širok spekter motenj, od razvojnih težav do osebnostnih motenj. Prvič je bil izdan leta 2013 kot posodobitev prejšnje različice in vključuje pomembne spremembe, kot so ukinitve večosne diagnostike, uvedba »novih motenj«, kot je motnja avtističnega spektra, ter posodobitve kategorij za anksiozne in razpoloženske motnje.

⁹ *ICD-11* je 11. različica Mednarodne klasifikacije bolezni, ki jo je izdala Svetovna zdravstvena organizacija in velja kot globalni standard za kategorizacijo bolezni, poškodb in zdravstvenih stanj. Sprejeta je bila leta 2019 in je začela veljati januarja 2022. Različica prinaša posodobljene medicinske informacije, zasnovane je za digitalno uporabo in vključuje več kot 55.000 kod za podrobno dokumentacijo zdravstvenih stanj. Poseben poudarek je na izboljšani klasifikaciji duševnih motenj, z vključitvijo novih kategorij, kot so motnje zaradi igranja videoiger, ter posodobljenih klasifikacijah za avtizem in spolno identiteto. *ICD-11* omogoča natančnejše spremljanje epidemioloških trendov, načrtovanje zdravstvenih storitev in boljšo podporo raziskavam ter klinični praksi (World Health Organization, 2019).

tervencij. Takšni modeli omogočajo, da otroci, ki so ogroženi zaradi čustvenih in vedenjskih težav/motenj, prejmejo nujno potrebne storitve oz. pomoč za izboljšanje vedenjskih, razvojnih in izobraževalnih izidov. Tudi sami smo mnenja, da sta za doseg pozitivnega rezultata pri posamezniku oz. njegovega napredka bistvenega pomena medresorsko sodelovanje in dobra povezanost institucij, ki sodelujejo v dobrobit otroka. Na tem področju imamo v Sloveniji še precej prostora za napredek, kar se bo podrobneje pokazalo v empiričnem delu.

Pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so učinkovite različne intervencije, ki temeljijo na celostnem pristopu, vključujejo sodelovanje med strokovnjaki in družinami (Forness idr., 1998) ter so prilagojene posameznim potrebam otroka. Tukaj je pregled nekaterih učinkovitih intervencij, ki se uporabljajo pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami oz. motnjami:

Pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je kognitivno-vedenjska terapija¹⁰ ena najpogostejše uporabljenih metod. Osredotoča se na prepoznavanje in spreminjanje negativnih vzorcev mišljenja ter razvijanje pozitivnega vedenja. S pomočjo tega pristopa se otroci naučijo strategij za uravnavanje svojih čustev, reševanje problemov in izboljšanje socialnih veščin, kar se izkaže kot izredno učinkovito pri obvladovanju anksioznosti, depresije in vedenjskih težav (Krajncan in Vrhunc Pfeifer, 2021).

Terapevtska igra je še en koristen pristop, ki uporablja igro kot sredstvo za izražanje čustev in razreševanje konfliktov. Ta metoda je posebej primerna za mlajše otroke, ki se težje izražajo z besedami, saj jim omogoča razvijanje čustvene pismenosti in boljšega nadzora nad lastnimi čustvi. Terapevtska igra ima ključno vlogo v terapevtskem procesu, saj otroku omogoča, da skozi igrive in sproščene aktivnosti izrazi svoje notranje izkušnje in stiske. Kot navaja Tatjana Rožič (2005), se terapevtska igra opira na relacijske vzorce, ki izhajajo iz pacientove primarne družine. Terapevt s svojo obravnavo in odzivanjem na vzajemna čustva v terapevtskem odnosu spodbuja pacientovo notranjo preobrazbo ter odpira nove priložnosti za spremembe v njegovem družinskem okolju.

Družinska terapija se osredotoča na izboljšanje družinske dinamike, ki lahko prispeva k otrokovim težavam. Pomaga pri krepitvi odnosov med družinskimi člani in izboljšanju komunikacije ter podpira starše pri učenju učinkovitejših načinov vzgoje in obvladovanja otrokovega vedenja. Ta pristop je

¹⁰ Za izvajanje kognitivno-vedenjske terapije so potrebni dodatna izobraževanja in specifične kompetence.

še posebej pomemben, saj vključuje celotno družinsko okolje in otroku nudi večjo podporo. Družinska terapija je pomemben terapevtski pristop, ki se osredotoča na dinamiko in odnose v družini ter njihov vpliv na posameznika. Številne raziskave so njeno učinkovitost pokazale pri obravnavi različnih težav in motenj (Delvey, 1984; Bandel, 2013).

Vedenjske intervencije se osredotočajo na spodbujanje želenega vedenja s pozitivno okrepitvijo, obenem pa postavljajo jasne meje in uvajajo dosledne posledice za neprimerno vedenje. Strukturiran in rutinski pristop je zelo koristen za otroke, ki imajo težave s samokontrolo, saj jim daje občutek predvidljivosti in varnosti.

Socialne veščine so pomemben del posameznikovega osebnostnega razvoja in imajo ključno vlogo pri uspešnem vključevanju v družbo. Raziskave kažejo, da je razvijanje socialnih veščin ključno za otroke in mladostnike, saj jim omogoča boljše vključevanje v vrstniške skupine, uspešnejše reševanje konfliktov in razvoj pozitivnih odnosov. Učenje socialnih veščin pogosto poteka v obliki delavnic, kjer se otroci učijo empatije, sodelovanja in reševanja konfliktov. S pomočjo igre vlog lahko v varnem okolju vadijo socialne interakcije, kar jim pomaga pri boljšem vključevanju v družbo (Rozman, 2006).

Izjemno pomembna je tudi krepitev čustvene pismenosti in regulacije, kjer se otroci učijo prepoznavanja in izražanja čustev na primeren način. Tehnike sproščanja, kot so globoko dihanje, meditacija ali čuječnost (Križaj, 2021; Krajnc, 2020), jim pomagajo pri obvladovanju stresa in tesnobe.

Podpora v šolskem okolju vključuje prilagoditve, kot so individualni izobraževalni načrti, ki pouk prilagodijo otrokovim potrebam (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011). Usposabljanje učiteljev za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter mentorstvo ali vključitev v manjše učne skupine dodatno pripomoreta k njihovem napredku (Krajncan in Vrhunc Pfeifer, 2024).

V določenih primerih je potrebna tudi medicinska obravnava. Kadar gre za motnje, kot so ADHD, depresija ali anksioznost, lahko zdravnik predpiše zdravila, ki v kombinaciji z drugimi terapevtskimi metodami izboljšajo otrokovo stanje (Štuhec, 2022).

Ustvarjalne terapije, kot so terapija z umetnostjo, glasbena terapija ali plesna terapija, so še posebej primerne za otroke, ki se težko izražajo verbalno. Te terapije spodbujajo samospoznavanje in čustveno izražanje ter lahko otrokom omogočijo nove načine za razreševanje notranjih konfliktov. Vključevanje otrok v skupnost, npr. s športom, hobiji ali prostovoljstvom, prav tako pozitivno vpliva na njihovo samospoštovanje in občutek pripadnosti. To jim pomaga pri vzpostavljanju zdravih odnosov z vrstniki in odraslimi ter izbolj-

šuje njihovo splošno počutje (Rutar, 2022; Zadnik in Smrekar, 2020; Javornik in Jurenev, 2021).

Pomembno je tudi, da starši pridobijo ustrezno podporo in usposabljanje. Raziskave potrjujejo, da je sodelovanje staršev pri obravnavi otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami izjemnega pomena (Gajšek in Derganc, 2019; Šajn, 2020). Staršem je treba zagotoviti jasne informacije o naravi otrokovih težav in razpoložljivih oblikah pomoči ter nuditi strokovno terapevtsko podporo, kadar je ta potrebna (Gajšek in Derganc, 2019). Redna komunikacija med vrtcem/šolo, drugimi strokovnimi delavci in starši je ključna. Pomembno je, da starši prejmejo povratne informacije o otrokovem napredku in da so vključeni v načrtovanje in izvedbo obravnave (Marovič, 2022). Njihova aktivna vloga v procesu podpore otroku bistveno pripomore k uspešnosti intervencij. Programi, namenjeni krepitvi starševskih kompetenc, so se izkazali za zelo učinkovite pri izboljšanju otrokovega vedenja in delovanja družine kot celote (Grmek in Lipič, 2023). Skozi takšne programe starši pridobijo spretnosti za uporabo učinkovitih vzgojnih strategij, izboljšanje komunikacije in obvladovanje konfliktov (Grmek in Lipič, 2023). Hkrati je pomembno, da prejmejo čustveno podporo in usmeritve za spoprijemanje s stresom in z izzivi, povezanimi z vzgojo otroka s posebnimi potrebami. To lahko vključuje individualno ali skupinsko terapijo, starševske delavnice, podporne skupine in druge oblike pomoči (Gajšek in Derganc, 2019; Kodrič, 2020). Pomembno je tudi tesno sodelovanje šole in strokovnih delavcev s starši pri prilagajanju učnega okolja in vzgojnih pristopov, ki ustrezajo specifičnim potrebam otroka. Skupno načrtovanje in izvajanje teh prilagoditev ima lahko ključno vlogo pri otrokovem napredku (Šilc in Krajnc, 2022). Celovita in usklajena podpora staršem, ki vključuje informiranje, terapevtsko pomoč, krepitev starševskih kompetenc ter sodelovanje s šolo, se je izkazala kot temeljna za uspešno obravnavo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Čermak in Umek, 2021).

Na koncu pa je bistvenega pomena celosten pristop, ki po potrebi vključuje sodelovanje socialnih pedagogov, psihologov, specialnih pedagogov, socialnih delavcev in drugih strokovnjakov. Ta pristop upošteva otrokove biološke, psihološke in socialne potrebe ter zagotavlja prilagojeno in celovito obravnavo. Uspeh intervencij je največji, kadar so prilagojene posameznemu otroku in vključujejo sodelovanje družine, vrtca/šole ter drugih pomembnih oseb v njegovem življenju, vsekakor pa je potrebno tudi sodelovanje med strokami.

Za izboljšanje sistema na področju detekcije in identifikacije čustvenih in vedenjskih težav ter motenj pri otrocih je ključno razviti celovite in usklajene politike, ki bi omogočale proaktivno prepoznavanje otrok z visokim tvega-

njem. Takšne politike bi morale temeljiti na sistematičnem pristopu, ki vključuje sodelovanje različnih strokovnjakov in institucij. Pomembno je tudi okrepiti usposabljanje strokovnjakov, ki so vključeni v delo z otroki, pri čemer bi bilo treba poseben poudarek nameniti tehnikam, kot sta analiza vedenja in pozitivna podpora vedenju. S tem bi strokovnjaki pridobili dodatna znanja in orodja za učinkovitejše prepoznavanje ter obravnavo čustvenih in vedenjskih težav. Prav tako je nujno razširiti dostop do intervencijskih programov, ki temeljijo na dokazih in so se izkazali za uspešne. Med takšne programe spadata npr. *Incredible Years* in *First Steps to Success*, ki ponujata strukturirane ter preverjene pristope k obravnavi otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Z uvedbo teh programov na širši ravni bi sistem postal učinkovitejši, otrokom in njihovim družinam pa bi bila zagotovljena pravočasna in kakovostna pomoč.

Vzgojno-izobraževalne institucije

Slovenski šolski sistem je razdeljen na tri ravni: primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje. Primarno izobraževanje zajema predšolsko vzgojo, osnovno šolo ter glasbeno in prilagojeno izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami. Sekundarna raven vključuje različne programe, ki pripravljajo učence na nadaljnje šolanje ali poklic, medtem ko terciarno izobraževanje poteka na višjih strokovnih šolah, fakultetah, akademijah in drugih visokošolskih ustanovah. Sistem omogoča tudi dodatno izobraževanje odraslih in podporo osebam s posebnimi potrebami. Kvalifikacije, pridobljene v tem okviru, so razvrščene glede na Slovensko ogrodje kvalifikacij, kar zagotavlja preglednost in kakovost izobraževanja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023a).

V nadaljevanju predstavljamo primarno izobraževanje, kjer bomo podrobneje opisali predšolsko vzgojo in osnovno šolo. V sklopu sekundarnega izobraževanja bomo opisali gimnazije in srednje šole. Poleg osnovnih informacijah o institucijah¹¹ slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema in normativni ureditvi bomo pozornost namenili tudi zakonski podlagi ureditve področja čustvenih in vedenjskih težav/motenj ter delu z omenjeno problematiko. Lastno poglavje pa predstavlja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki je pristojen za področje usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

Predšolska vzgoja; splošno o vrtcih

Vrtec predstavlja prvi stik otroka z vzgojno-izobraževalnim sistemom. Ima ključno vlogo v otrokovem razvoju, saj ponuja spodbudno okolje, kjer otroci

¹¹ Glede na potrebe raziskave smo se osredotočali na vrtce, osnovne šole, srednje šole/gimnazije ter strokovne centre (opisani v samostojnem poglavju).

pridobivajo pomembne življenjske veščine. Tu se srečajo z vrstniki in se naučijo sodelovati, deliti in se prilagajati različnim situacijam. Skozi igro spoznavajo svet okoli sebe, gradijo samozavest in razvijajo empatijo. Vzporedno pridobivajo osnovne spretnosti, ki so pomembne za nadaljnje šolanje, kot so osnovne jezikovne, logične in gibalne. Vrtec otrokom pomaga tudi pri razumevanju rutine in prilagajanju strukturiranemu dnevu, kar je dragoceno pri prehodu v šolsko okolje. Poleg tega spodbuja njihovo ustvarjalnost, kritično razmišljanje in sposobnost reševanja težav. Fizični razvoj je enako pomemben, saj otroci skozi igro krepijo svoje telo in razvijajo tako grobo- kot finomotorične spretnosti. Institucija ni pomembna le za otroke, temveč tudi za starše. Ponuja jim priložnost, da združijo delo in družinske obveznosti, hkrati pa jim nudi podporo pri vzgoji. Celostni pomen vrtca se odraža v tem, da otrokom omogoča varen, spodbuden in prijazen začetek na poti osebnega, socialnega ter intelektualnega razvoja, kar je temelj za njihovo prihodnje življenje.

Upravičenost do vključitve v vrtec je univerzalna za vse predšolske otroke, starši pa odločajo o času in izbiri vrtca. Glavni pogoj za vpis je otrokova starost: vrtec lahko sprejme otroka od dopolnjenih 11 mesecev starosti, ko starši ne uveljavljajo več polnega starševskega dopusta. Ob vpisu je treba predložiti tudi potrdilo pediatra o otrokovem zdravju. Vpis je možen kadar koli do otrokovega šestega leta oz. do vstopa v šolo. Starši lahko izbirajo med javnimi in zasebnimi vrtci v kateri koli občini, čeprav otroci praviloma obiskujejo vrtec v okolju svojega prebivališča. Vrtci vsako leto spomladi organizirajo javni vpis novincev za naslednje šolsko leto, v primeru presežka prijav pa o sprejemu odloča komisija, ki upošteva merila, kot so starost, ogroženost družine in stalno prebivališče. Otroci s posebnimi potrebami in tisti iz socialno ogroženih družin imajo prednost. Oddelki v vrtcu so prilagojeni starostnim obdobjem in so razdeljeni na prvo obdobje (11 mesecev do tri leta) in drugo obdobje (tri do šest let). Normativi določajo največje število otrok na odraslega (sedem v prvem obdobju, 11 ali 12 v drugem), pri čemer so lahko oddelki homogeni, heterogeni ali kombinirani. Število otrok v oddelku se razlikuje glede na starost in tip oddelka, v posebnih okoliščinah pa lahko občina dovoljuje povečanje oddelkov. Vrtec organizira dnevne in poldnevne programe, ki vključujejo vzgojo, varstvo in prehrano, krajši programi pa so brezplačni in namenjeni otrokom, ki še niso bili vključeni v vrtec. Dnevni program traja od šest do devet ur, vrtci pa so večinoma odprti od zgodnjega jutra do popoldneva, lahko tudi do večera. Vzgojno delo v oddelku izvajata vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja. Sočasno prisotnost določajo programi (npr. šest ur za prvo starostno obdobje), skupaj pa skrbita za fleksibilno izvajanje dnevnih aktivnosti v igralnici in na prostem ter prehrano in nego otrok (Evropska komisija, 2024).

Cilji, načela in metode dela v vrtcu

Cilji predšolske vzgoje vključujejo razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti, radovednosti, ustvarjalnosti, jezikovnih veščin, fizičnega razvoja, samostojnosti pri higijenskih navadah in skrbi za zdravje. Pomembni so razvoj čustvene in socialne kompetence, spodbujanje umetniškega izražanja ter razumevanje družbenih in naravnih okvirov. Načela predšolske vzgoje se osredotočajo na demokratičnost, pluralizem, enake možnosti, spoštovanje zasebnosti in pravice do izbire. Poudarek je na strokovni avtonomiji in odgovornosti zaposlenih ter sodelovanju s starši in z lokalnim okoljem. Kurikulum zajema področja gibanja, jezika, narave, družbe, umetnosti in matematike. Prilagojen je otrokom od enega do šestega leta, pri čemer strokovni delavci sami izbirajo vsebine in metode za uresničevanje ciljev. Splošni cilji vključujejo spoznavanje gibalnih sposobnosti, razvoj jezikovnih in umetniških veščin ter razumevanje družbenih in naravnih pojavov (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 1999). Vzgojitelji pri delu sledijo načelom razvojnega pristopa, individualizaciji ter upoštevanju otrokovih interesov in značilnosti. Kurikulum ne predpisuje metodologije, temveč poudarja igro kot naraven način učenja in socialnega povezovanja. Obogatitvene dejavnosti, kot so obiski kulturnih ustanov ali športne dejavnosti, so pogosto brezplačne in omogočajo dodatno vključevanje v skupinsko življenje. Otrokovi dosežki se ne ocenjujejo formalno; vzgojitelji spremljajo razvoj in pridobivajo vpogled v njegovo učenje skozi opazovanje. Beleženje otrokovih dosežkov je prilagodljivo, pri čemer vsaka institucija določi lasten način dokumentiranja. Posebna pozornost je namenjena otrokom s posebnimi potrebami, za katere vrtec vodi tudi osebno mapo. Sodelovanje med vrtcem in osnovno šolo je pomemben del slovenskega izobraževalnega sistema. To vključuje vertikalno povezanost programov in timsko načrtovanje. Prehod je organiziran tako, da otroci postopoma spoznavajo novo okolje in osebe. Za tiste, pri katerih starši ali zdravstvena služba predlagajo odlog šolanja, komisija oceni pripravljenost na šolo (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2004).

Dokumenti, ki usmerjajo delovanje vrtcev

Zakon o vrtcih (ZVrt) (2005, s spremembami, prvič sprejet 1996) določa cilje predšolske vzgoje, ki jih podrobneje opredeljuje *Kurikulum za vrtce*, sprejet leta 1999. *Kurikulum*, ki ga je oblikoval Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, vključuje načela, globalne cilje ter cilje za posamezna področja dejavnosti, pri čemer je primarno zasnovan za dnevne programe, vendar je uporaben tudi pri drugih oblikah programov.

Javni vrtci in zasebni vrtci s koncesijo izvajajo nacionalni kurikulum, ki ga prilagodijo lokalnim značilnostim v svojem letnem načrtu (ZVrt, 2005). Zasebni vrtci z drugačnimi programi pa morajo pridobiti mnenje o ustreznosti svojega programa. Poleg tega so bile maja 1999 sprejete *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu*, ki vključujejo osnovna načela in okvir za svetovalno delo v omenjeni instituciji.

Kurikulum za vrtce spodbuja optimalen razvoj otrok brez razlikovanja glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodnost ter telesno in duševno stanje. Otroci so aktivni sodelujočenci, ki skozi igro, raziskovanje in izbiro dejavnosti pridobivajo znanja ter spretnosti (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 1999).

Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 2003) navajajo smernice za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v predšolske programe, s poudarkom na prilagoditvah, ki omogočajo razvoj v sožitju z vrstniki. Temeljna načela vključujejo individualizacijo, inkluzijo ter interdisciplinarno sodelovanje. Strokovno osebje in starši sestavljajo tim za načrtovanje ter izvajanje prilagoditev v kurikulumu, kar vključuje časovne, prostorske in vsebinske prilagoditve. Pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je poudarek na podpori pri obvladovanju čustvenih stisk, razvijanju samokontrole ter vzpostavljanju pozitivnih socialnih veščin. Strokovni delavci zagotavljajo varno in vključujoče okolje z dosledno strukturo ter vodenjem. Otroke spodbujajo k sodelovanju, razvoju socialnih veščin in samozavedanju, pri čemer vzgojitelji nadzorujejo in usmerjajo njihovo vedenje ter nudijo podporo pri prepoznavanju in izražanju čustev (Čas idr., 2003).

Pri delu z otroki s posebnimi potrebami je ključno sodelovanje vzgojiteljev, specialnih in socialnih pedagogov ter drugih strokovnjakov, ki nudijo dodatno strokovno pomoč v vrtcih, da bi zagotovili celostno podporo vsem otrokom. Pri tem ne gre zanemariti še kako pomembnega sodelovanja s starši in z ostalimi po potrebi vključenimi organizacijami.

Pravna podlaga za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v vrtcih

V Sloveniji pravna podlaga za ureditev čustvenih in vedenjskih motenj v vrtcih temelji na več zakonodajnih aktih, ki zagotavljajo podporo otrokom z različnimi potrebami, vključno z otroki z motnjami v čustvovanju in vedenju. Predstavljamo zakonodajne osnove, ki se nam zdijo krovne za obravnavano področje:

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011, s spremembami)
ZUOPP-1 omogoča določitev otrok z različnimi posebnimi potrebami, vključno s tistimi, ki imajo čustvene in vedenjske motnje. Ta zakon otrokom omogoča, da se vključijo v ustrezne izobraževalne programe, kjer se jim zagotovi potrebna podpora tako, da se lahko programi prilagodijo njihovim specifičnim potrebam.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2017)
ZOPOPP ureja celostno zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami in z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju. Cilj zakona je spodbuditi razvoj otrok, okrepiti zmogljivosti družin in spodbujati socialno vključenost.
Glavni cilji zakona vključujejo (ZOPOPP, 2017):
 - zgodnje prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami,
 - pomoč staršem pri zagotavljanju podpore otroku,
 - individualiziran pristop k pomoči, vključujoč zdravstveno, socialno in pedagoško oskrbo,
 - podporo družinam pri skrbi za otroka in povečanje njihove samozvesti,
 - ozaveščanje o nujnosti celostne zgodnje obravnave.

Izvajalci zgodnje obravnave vključujejo centre za zgodnjo obravnavo (razvojne ambulante), javne vrtce, socialnovarstvene zavode, centre za socialno delo ter druge strokovne ustanove. Te institucije izvajajo različne storitve, kot so diagnostika, svetovanje, logopedska obravnava, fizioterapija, psihosocialna pomoč in druge oblike pomoči, prilagojene potrebam otroka.

Multidisciplinarni tim je sestavljen iz različnih strokovnjakov, kot so zdravniki, logopedi, terapevti in socialni delavci, ki skupaj pripravljajo individualni načrt pomoči za otroke in njihove družine. Tim spremlja napredek in zagotavlja ustrezno pomoč. Pomoč pri prehodu v izobraževanje vključuje pripravo načrta za prehod otroka v šolo ali drug izobraževalni zavod ter sodelovanje z vsemi vpletenimi institucijami (ZOPOPP, 2017).

Zakon tudi zagotavlja pomoč pri uveljavljanju socialnovarstvenih pravic in storitev za družine, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami. Koordinacija in nadzor izvajanja zgodnje obravnave sta podprta z medresorskim sodelovanjem ter ustanovitvijo koordinacijskega sveta vlade za zgodnjo obravnavo. Nadzor izvajajo pristojni inšpektorati.

- Zakon o socialnem varstvu (ZSV) (2007, s spremembami; prvič sprejet 1992):
ZSV omogoča različne oblike podpore družinam in otrokom. Zakon opredeljuje, kako se lahko otrokom in njihovim družinam zagotovi potrebna pomoč, vključno z vključitvijo v programe, ki podpirajo socialno vključevanje in obvladovanje vedenjskih težav.
- Zakona, ki urejata področje zdravstva (Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ) (2006, s spremembami, prvič sprejet 1992), Zakon o duševnem zdravju (ZDZdr) (2008)):
Ta zakona zagotavljata dostop do strokovne pomoči, kot so obravnave psihologov, psihiatrov in drugih strokovnjakov za otroke z motnjami v čustvovanju ter vedenju. Tako lahko otroci, ki se soočajo s temi težavami, prejmejo potrebno zdravstveno obravnavo.

Skupaj z zakonodajo slovenski predšolski programi vključujejo tudi različne strokovne pristope, ki omogočajo boljše razumevanje ter obvladovanje čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih ter zagotavljajo ustrezno podporo za njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.

Za zaključek poglavja o vrtcih želimo izpostaviti še pomen vloge vzgojitelja, ki je v otrokovem razvoju izjemno pomembna, saj vzgojitelj ni le učitelj, temveč tudi mentor, vzor in čustvena opora. Njegova prisotnost in delovanje vplivata na otrokovo samozavest, socialni razvoj ter intelektualne in čustvene sposobnosti. Vzgojitelj ustvarja okolje, kjer se otroci počutijo varne in sprejete, in predstavlja pomemben vidik pri soustvarjanju otrokove interpretacije ter razumevanja vzgojno-izobraževalnega sistema.

Osnovna šola

Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji je obvezno in traja devet let. Otroke se vpiše v 1. razred, ko dopolnijo šest let, z možnostjo enega leta odloga šolanja. Starši lahko izberejo med javnimi in zasebnimi šolami ter izobraževanjem na domu. Obveznost šolanja se konča z uspešnim zaključkom 9. razreda. Javne osnovne šole zagotavljajo dostopnost izobraževanja vsem otrokom, saj se šole ustanovijo v šolskih okoliših, kjer so starši dolžni vpisati otroka. Za učence, ki živijo več kot 4 km od šole, je zagotovljen brezplačen prevoz. Šole so brezplačne, vključujejo učbeniške sklade in zagotavljajo dodatne dejavnosti, kot sta jutranje varstvo in podaljšano bivanje. Šolsko leto traja od 1. septembra do 31. avgusta, z različnimi počitnicami in prostimi dnevi. Pouk poteka od ponedeljka do petka, največja tedenska obremenitev je zakonsko

določena. V 1. razredu so učenci vključeni v jutranje varstvo, od 1. do 5. razreda pa lahko obiskujejo podaljšano bivanje. Učenci so razporejeni v oddelke, v katerih jih je največ 28, v manjših šolah pa so lahko tudi kombinirani oddelki. Učenci s posebnimi potrebami so deležni prilagoditev in strokovne pomoči. Učni jezik je slovenski, na narodnostno mešanih območjih pa je možno izobraževanje v italijanščini ali madžarščini. Za sodelovanje s starši so na šolah oblikovani sveti staršev, ki svetujejo pri pripravi programov in obravnavi pritožb. Če se otrok preseli v tujino, mora starš šolo obvestiti o selitvi. Če se starši odločijo za izobraževanje na domu, morajo to pisno sporočiti šoli pred začetkom šolskega leta, vendar ne med njim. Učenci na domu opravljajo enakovredno izobraževanje in so podvrženi ocenjevanju, pri čemer šola preverja znanje ob koncu šolskega leta. Dodatne dejavnosti in učbenike za učence na domu zagotavlja šola, vendar šolska prehrana in subvencije niso vključeni. Na koncu šolskega leta šola izda spričevalo, ki je javna listina, učencem na domu pa druga ustrezna potrdila (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Cilji, načela in metode dela v osnovnih šolah

Osnovnošolsko izobraževanje temelji na nizu ciljev, ki so usmerjeni k celostnemu razvoju učencev in pripravi na življenje v sodobni družbi. Eden od ključnih vidikov tega procesa je zagotavljanje okolja, kjer lahko učenci skladno s svojimi sposobnostmi in interesi pridobivajo znanje ter razvijajo spretnosti, ki jim omogočajo uspešno udejstvovanje na različnih življenjskih področjih. Pri tem se upošteva individualnost vsakega posameznika, kar omogoča razvoj njegovih potencialov na različnih ravneh. Spodbujanje osebnostnega razvoja je prav tako osrednja naloga osnovnošolskega izobraževanja. To vključuje oblikovanje otrokove identitete, samozavesti in zmožnosti za kritično mišljenje. Otroci skozi proces učenja razvijajo lastnosti, ki so bistvene za njihovo odgovorno in samostojno delovanje v družbi. Ta osebni napredek jim hkrati omogoča pridobivanje zmožnosti za vseživljenjsko učenje in nadaljnje izobraževanje, kar v hitro spreminjajočem se svetu postaja vse pomembnejše. Pomemben del izobraževanja je tudi razvijanje zavesti o državni pripadnosti, narodni identiteti in kulturni tradiciji. Otroci se učijo razumeti in ceniti lastne korenine ter pomen kulturne dediščine, kar spodbuja občutek pripadnosti skupnosti. Obenem jih šola usmerja k vzgajanju za obče kulturne vrednote, ki presegajo nacionalne meje, ter spodbuja odprtost in spoštovanje različnih kulturnih identitet. V tem okviru je ključno tudi vzgajanje za spoštovanje človekovih pravic ter sprejemanje drugačnosti in strpnosti. Otroci se naučijo prepoznavati vrednost vsakega posameznika ter pomembnost enakopravnega in spoštljivega odnosa do drugih. Te vrednote jih pripravljajo na aktivno in

odgovorno sodelovanje v pluralistični družbi. Posebna pozornost je namenjena razvijanju jezikovnih sposobnosti, tako v slovenskem kot v tujih jezikih. Osnovnošolsko izobraževanje učencem omogoča pridobivanje osnovnih komunikacijskih spretnosti, ki so potrebne za uspešno sporazumevanje in vključevanje v lokalno ter mednarodno okolje. Poudarek na jezikovni pismenosti prispeva k njihovem intelektualnemu razvoju in širšemu razumevanju sveta. Pomembna naloga šole je tudi vzgajanje za trajnostni razvoj. Učenci se skozi različne vsebine in dejavnosti učijo odgovornega odnosa do sebe, svojega zdravja, drugih ljudi ter naravnega okolja. Na ta način razvijajo trajnostne navade, ki so ključne za ohranjanje naravnih virov in kakovosti življenja za prihodnje generacije. Nenazadnje osnovnošolsko izobraževanje spodbuja podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost. Učenci imajo priložnost razvijati ustvarjalno mišljenje, sprejemati inovativne rešitve in preizkušati svoje zamisli v praksi. Ta sposobnost razmišljanja izven ustaljenih okvirov jih pripravlja na uspešno soočanje z izzivi prihodnosti (Eurydice Slovenija, b. l.).

Cilji razširjenega programa osnovne šole (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023b) so usmerjeni v celosten razvoj učencev, spodbujanje vključevanja ter razvijanje ključnih veščin in vrednot. Program učence spodbuja k razvoju višjih ravni mišljenja, čustvene inteligence, moralnih vrednot in socialnih veščin. Pomemben poudarek je namenjen zdravemu življenjskemu slogu, ki je osrednja komponenta vzgojno-izobraževalnega procesa. Učencem pomaga pri prepoznavanju njihovih močnih in šibkih področij ter jih usmerja pri razvoju poklicnih interesov. Posebna pozornost je namenjena vključevanju in inkluzivnosti, saj razširjeni program zagotavlja enak dostop do različnih dejavnosti, ki so prilagojene potrebam učencev z učnimi težavami, s posebnimi potrebami ali z drugimi izzivi. Spodbuja vključevanje v aktivnosti, ki krepijo sprejemanje raznolikosti in medsebojno sodelovanje, kar prispeva k bolj povezani in odprti šolski skupnosti. Razvoj ključnih veščin in vrednot je še ena izmed pomembnih usmeritev programa. Poudarek je na razvoju kritičnega mišljenja, kreativnosti, socialnih kompetenc, digitalne pismenosti in trajnostnih navad. Učenci se učijo vzpostavljati odgovoren odnos do sebe, drugih in okolja, kar vključuje skrb za trajnostni razvoj in aktivno sodelovanje v demokratičnih procesih. Pomemben vidik programa je tudi kakovostno preživljanje prostega časa. Učenci razvijajo navade, povezane z zdravim prehranjevanjem, s telesno dejavnostjo in z ustvarjalnim načrtovanjem prostega časa, kar dolgoročno vpliva na njihovo telesno in duševno zdravje. Program tako ne le podpira njihov akademski napredek, temveč jih celostno pripravlja na življenje in jim pomaga razvijati pomembne kompetence za prihodnost.

Načela osnovne šole

Načela osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji temeljijo na vrednotah, ki vključujejo dostopnost, enakopravnost, kakovost in vključevanje. Slovenija se zaveda, da je izobraževanje ključni dejavnik za razvoj posameznika in družbe, kar se jasno odraža v nacionalni zakonodaji in strateških dokumentih. Prvo načelo, ki izstopa, je dostopnost izobraževanja. V Sloveniji je osnovnošolsko izobraževanje obvezno za vse otroke, stare od šest do 15 let, kar zagotavlja enake možnosti za pridobitev osnovnega znanja in veščin (Klemenčič idr., 2019). Dostopnost je dodatno podprta z ukrepi, ki vključujejo otroke iz ranljivih skupin, kar je bistvenega pomena za doseganje enakopravnosti v izobraževalnem sistemu (Jeznik, 2023).

Kakovost izobraževanja je drugo pomembno načelo, ki ga Slovenija nenehno razvija preko standardov in kazalnikov, namenjenih izboljšanju učnih procesov in rezultatov. Ključno vlogo pri zagotavljanju kakovosti imajo učitelji, saj njihova strokovna usposobljenost in podpora učencem neposredno vplivata na učinkovitost sistema. Raziskave kažejo, da so učitelji, ki delajo z učenci s posebnimi potrebami, pogosto pod večjim stresom, kar lahko vpliva na kakovost njihovega dela (Košir idr., 2014). Zato je pomembno, da se jim zagotovi ustrezno podporo in dodatno usposabljanje, kar pripomore k splošni kakovosti izobraževanja.

Tretje načelo je vključevanje, ki se uresničuje skozi ustvarjanje inkluzivnih učnih okolij. Slovenski izobraževalni sistem si prizadeva vključevati učence s posebnimi potrebami v redne razrede, kar zahteva prilagoditve učnih načrtov, metod in okolja (Jeznik, 2023). To vključevanje je podprto z zakonodajo, ki zagotavlja pravice vsem učencem, ne glede na njihove posebne potrebe. Inkluzivna naravnost slovenskega osnovnošolskega sistema se odraža tudi v spodbujanju državljske vzgoje. Šole učencem zagotavljajo znanja in veščine, potrebne za aktivno sodelovanje v demokratični družbi. To vključuje razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujanje odgovornosti in spoznavanje načel aktivnega državljanstva (Klemenčič idr., 2019).

Načela osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji tako temeljijo na celostnem pristopu, ki združuje dostopnost, kakovost, vključevanje in državljsko vzgojo. S tem otrokom omogočajo pridobivanje znanj, veščin in vrednot, potrebnih za uspešno življenje v sodobni družbi, kar je podprto z zakonodajo, raziskavami in usmeritvami izobraževalnih politik.

Predstavljamo še načela razširjenega programa osnovne šole (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023b):

1. Odprtost in fleksibilnost:

- Učenci imajo možnost izbire dejavnosti, kar omogoča personaliziran pristop k njihovem razvoju.
 - Dejavnosti se izvajajo v različnih časovnih okvirih in so prilagodljive glede na učne potrebe ter interese.
2. Avtonomija in odgovornost:
 - Šole samostojno načrtujejo dejavnosti, ki ustrezajo potrebam in interesom učencev, pri čemer slednji prostovoljno sodelujejo ter pridobivajo izkušnje prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve.
 3. Povezovanje in sodelovanje:
 - Dejavnosti se prepletajo z obveznim programom, poudarek je na interdisciplinarnosti in vključevanju timskega dela med učitelji, učenci in drugimi deležniki.
 4. Enake možnosti:
 - Personalizacija učenja učencem zagotavlja enake možnosti za udeležbo, pri čemer šola izvaja diferencirane in individualizirane oblike podpore.
 5. Formativno spremljanje:
 - Gre za proces spremljanja učenčevega napredka z zagotavljanjem povratnih informacij, s spodbujanjem samoregulacije in z vključevanjem učencev v postavljanje učnih ciljev.
 6. Razvoj prečnih veščin:
 - Ključen poudarek je na razvijanju kritičnega mišljenja, ustvarjalnega razmišljanja, digitalnih veščin, sodelovanja in komunikacije ter veščin samouravnavanja.

Načela razširjenega programa osnovne šole spodbujajo odprtost, fleksibilnost in enake možnosti za vse učence. Program omogoča personalizirano učenje, kjer učenci izbirajo dejavnosti glede na svoje interese, šole pa samostojno načrtujejo vsebine. Poudarek je na povezovanju z obveznim programom, interdisciplinarnosti in sodelovanju. Formativno spremljanje učencem omogoča vpogled v lasten napredek, hkrati pa krepi ključne veščine, kot so kritično mišljenje, digitalna pismenost in samouravnavanje, kar prispeva h kakovostnejšemu izobraževalnemu procesu.

Metode dela v osnovnih šolah

Metode poučevanja v osnovnih šolah v Sloveniji so raznolike in temeljijo na prilagajanju potrebam učencev ter ciljem izobraževalnega procesa. Učitelji

uporabljajo različne pristope, ki spodbujajo aktivno učenje, sodelovanje in vključevanje vseh učencev, ne glede na njihove sposobnosti ali posebne potrebe. Ena izmed osrednjih metod je sodelovalno učenje, pri katerem učenci delajo v manjših skupinah ali parih. Ta pristop krepi aktivno sodelovanje, komunikacijo in razvoj socialnih veščin. Raziskave kažejo, da sodelovalne učne oblike pozitivno vplivajo na učne rezultate in motivacijo učencev, saj omogočajo izmenjavo idej in medsebojno učenje (Vrhovec, 2015). Z vključevanjem skupinskega dela v pouk učitelji ustvarjajo dinamičnejše in interaktivnejše učno okolje (Vrhovec, 2015).

V slovenskih osnovnih šolah se pogosto uporablja tudi metoda diferenciacije, ki omogoča prilagajanje učnih vsebin in pristopov različnim učnim stilom ter potrebam učencev. Učitelji so usposobljeni za prepoznavanje nadarjenih učencev ter za prilagoditev nalog, da bi spodbudili njihov razvojni potencial (Juriševič, 2010). Ta metoda je še posebej pomembna v inkluzivnih razredih, kjer se srečujejo učenci z različnimi sposobnostmi in potrebami, kar zahteva individualiziran pristop (Kuronja in Schmidt Krajnc, 2020).

Poleg kognitivnega razvoja se učitelji osredotočajo tudi na spodbujanje čustvene inteligence in socialnih veščin pri učencih. Metode, ki vključujejo igro, kreativno izražanje in refleksijo, so se izkazale za učinkovite pri razvijanju pozitivnih medosebnih odnosov in empatije (Licardo in Golob, 2017). Igre in interaktivne dejavnosti učencem omogočajo učenje skozi izkušnje in sodelovanje, kar krepi njihove socialne veščine in povečuje angažiranost pri učenju (Licardo in Golob, 2017).

V zadnjih letih ima vse večjo vlogo tudi uporaba tehnologije v učnem procesu. Učitelji vse pogostejše uporabljajo digitalne učne pripomočke in spletne platforme, ki omogočajo dostop do raznovrstnih virov ter prilagajanje učnih vsebin. To ne samo da povečuje motivacijo in angažiranost učencev, ampak tudi olajša diferenciacijo in individualizacijo učenja. Te izkušnje so se še posebej okrepile med pandemijo covida-19, ko je tehnologija postala ključno orodje za izvajanje izobraževanja na daljavo (Drobnič idr., 2023).

V Kurikulumu za razširjeni program osnovne šole (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023b) navajajo še naslednje metode in pristope:

1. Raznolikost pristopov:
 - Učenje z odkrivanjem, raziskovanjem in eksperimentiranjem spodbuja avtentično učenje ter razvoj višjih miselnih procesov.
2. Formativno spremljanje:
 - Vključevanje učencev v samovrednotenje in refleksijo ter pridobivanje dokazov o njihovem napredku.

- Medvrstniško učenje kot način spodbujanja sodelovanja in kritičnega razmišljanja.
- 3. Učinkovito načrtovanje dejavnosti:
 - Temelji na analizi interesov učencev ter uporabi interdisciplinarnih povezav pri pripravi in izvedbi učnih aktivnosti.
- 4. Uporaba tehnologije:
 - Digitalna orodja za izdelavo predstavitev, sodelovalno delo na daljavo, raziskovanje in organizacijo aktivnosti.
- 5. Vključevanje skupnosti:
 - Sodelovanje z lokalno skupnostjo, s starši in z drugimi šolskimi deležniki, kar obogati vsebine in učne pristope.

Na kratko: Metode poučevanja v slovenskih osnovnih šolah temeljijo na spodbujanju aktivnega učenja, sodelovalnih pristopih, diferenciaciji in uporabi tehnologije. Učitelji si prizadevajo ustvariti vključujoče in spodbudno učno okolje, ki učencem omogoča razvijanje njihovih potencialov ter pridobivanje znanj in veščin, potrebnih za sodobno življenje.

Normativna urejenost osnovnih šol

Področje osnovnih šol v Sloveniji ureja vrsta zakonov in podzakonskih aktov, ki zajemajo različne vidike izobraževalnega procesa, organizacije in upravljanja osnovnošolskega sistema. Ključni zakon na tem področju je Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (2006, s spremembami, prvič sprejet 1996), ki določa temeljna pravila o organizaciji, delovanju in vsebini programa osnovnošolskega izobraževanja. Pravilniki, kot sta Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) ter Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012), urejajo specifična področja, kot so ocenjevanje, napredovanje in vodenje dokumentacije.

Dodatno področje urejajo še pravilniki in odredbe, ki določajo šolski koledar, varstvo osebnih podatkov, nacionalno preverjanje znanja ter prilagojene programe za učence s posebnimi potrebami. Organizacijski vidiki, kot so normativi, standardi in financiranje, so urejeni s pravilniki. Za specifične programe in posebne situacije, kot so dvojezične šole, šole z italijanskim učnim jezikom ali prilagojeni programi za otroke s posebnimi potrebami, veljajo dodatni pravilniki in sklepi.

Pravna podlaga za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v osnovnih šolah

V Sloveniji je pravna podlaga za ureditev in delo s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v osnovnih šolah opredeljena v več zakonodajnih aktih, ki zagotavljajo podporo učencem z različnimi potrebami, vključno z motnjami v čustvovanju in vedenju. Ključni zakoni in predpisi so:

1. Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (2006, s spremembami)
ZOsn je temeljni pravni akt, ki ureja organizacijo, izvajanje in pristojnosti osnovnih šol v Sloveniji. V zakonu je določeno, da mora biti osnovnošolsko izobraževanje dostopno vsem otrokom, vključno s tistimi, ki imajo posebne potrebe, kar zajema tudi otroke z motnjami v čustvovanju in vedenju. Zakon predvideva:
 - dostopnost izobraževanja za vse otroke, vključno z otroki s posebnimi potrebami, kot so čustvene in vedenjske motnje;
 - prilagoditve učnega procesa in oblikovanje individualiziranih učnih načrtov, da se otrokom omogoči uspešno učenje;
 - pomoč učiteljev in drugih strokovnjakov (psihologi, pedagogi, svetovalni delavci) pri obravnavi teh otrok;
 - specifične prilagoditve in podporne storitve, če je to potrebno za otroka z motnjami.
2. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011)
ZUOPP-1 je ključni pravni okvir, ki otrokom z različnimi potrebami, vključno s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, omogoča, da prejemajo ustrezno strokovno pomoč in podporo pri izobraževanju. Zakon določa:
 - postopek usmerjanja, ki otrokom z različnimi motnjami omogoča pridobitev dodatne pomoči in prilagoditev v šolskem okolju: usmerjanje vključuje tudi psihološke, pedagoške in druge strokovne preglede, ki pomagajo pri opredelitvi potreb po dodatni pomoči;
 - pripravo individualnih programov za otroke z motnjami v duševnem zdravju, vključno z obvladovanjem čustvenih in vedenjskih motenj;
 - strokovno sodelovanje različnih strokovnjakov (psihologov, socialnih pedagogov, pedagogov, logopedov) pri podpori učencem, ki imajo specifične težave.
3. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013):
Pravilnik določa podrobnosti glede zagotavljanja dodatne strokovne

pomoči za učence z različnimi potrebami, vključno z otroki, ki imajo čustvene in vedenjske motnje. Dokument predvideva:

- določanje oblike pomoči, ki se prilagodi potrebam učenca, vključno z dodatnimi strokovnimi urami, s prilagoditvami učnega načrta in sodelovanjem s strokovnjaki;
- podporo pri vključevanju v redni učni proces, tako da so učenci z motnjami podprti pri učenju in razvoju, hkrati pa se ohranja njihova vključenost v šolsko skupnost;
- dodeljevanje individualnih in skupinskih oblik pomoči (npr. dodatna učna pomoč, psihološka podpora).

4. Zakon o duševnem zdravju (ZDZdr) (2008)

ZDZdr (2008, s spremembami) se osredotoča na zagotavljanje duševnega zdravja in obvladovanje duševnih motenj, vključno s tistimi, ki se pojavljajo pri otrocih in mladostnikih. Zakon predpisuje:

- dostop do strokovne pomoči za otroke, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, vključno z možnostjo sodelovanja s psihiatri, psihologi in z drugimi strokovnjaki;
- podporo v okviru šole, saj je zakon usmerjen v zagotavljanje celovite obravnave duševnega zdravja, vključno s podporo učiteljev in šolskih svetovalcev;
- integracijo različnih strokovnjakov (šolskih psihologov, svetovalnih delavcev, socialnih delavcev) pri obravnavi otrok z duševnimi motnjami.

5. Zakon o socialnem varstvu (ZSV) (2007, s spremembami)

ZSV omogoča podporo otrokom, predvsem v smislu zagotavljanja socialnih storitev, ki lahko vključujejo pomoč pri vključevanju v izobraževalni proces in obvladovanju vedenjskih težav. Opredeljuje tudi:

- podporo družinam pri soočanju z otroki, ki imajo čustvene in vedenjske motnje, vključno s pomočjo pri iskanju ustreznih strokovnih obravnav in storitev;
- dostop do socialnih storitev in podpornih programov, ki otrokom omogočijo boljše obvladovanje vedenjskih težav.

6. Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020)

ZOOMTVI je krovni zakon na področju obravnave čustvenih in vedenjskih težav in motenj. V prvi vrsti ureja delovanje strokovnih centrov, ki pa izvajajo tudi javnoveljavne osnovnošolske in srednješolske izobra-

ževalne programe, kar pomeni, da se dotika tudi področja osnovnih šol. Poleg tega strokovni centri nudijo pomoč in podporo tudi šolam oz. obravnavo na celotnem kontinuumu pomoči.

Strokovni center nudi celovito podporo otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, s poudarkom na kontinuiteti pomoči. To vključuje svetovanje vrtcem, šolam, staršem ali drugim pomembnim osebam, pomoč mobilnega tima ter pripravo strokovnih poročil. Svetovanje lahko poteka na podlagi zaprosila vrtca ali šole, kadar ta z lastnimi viri ne zmore več ustrezno pomagati otroku. V takih primerih morajo predložiti tudi dokumentacijo o že izvedenih oblikah pomoči. Po potrebi lahko za svetovanje zaprosijo tudi starši, mladostnik ali center za socialno delo. Strokovni center je dolžan o zahtevi za svetovanje odločiti v desetih dneh. Če svetovanje ne zadošča, ravnatelj centra oblikuje mobilni tim, ki načrtuje individualne cilje za obravnavo težav, izvaja pomoč ter spremlja napredek. Mobilni tim vključuje strokovnjake različnih profilov, ki tesno sodelujejo z vrtcem, s šolo in starši. Po zaključeni obravnavi tim pripravi strokovno poročilo, ki vključuje morebitne predloge za nadaljnjo pomoč, kot so uvedba postopka usmerjanja, vključitev v dnevne oblike dela, napotitev v center za zgodnjo obravnavo ali duševno zdravje ali obravnava družine pri centru za socialno delo. Poročilo je namenjeno tudi staršem in se shrani v osebno mapo otroka ali mladostnika v okviru šolske dokumentacije. Če strokovni center predlaga vključitev v dnevne oblike dela, otrok na predlog staršev ali mladostnika vstopi v javnoveljavni vzgojno-izobraževalni program, za katerega se pripravi individualiziran program, prilagojen njegovim potrebam (ZOOMTVI, 2020).

7. Smernice in priporočila za obvladovanje čustvenih in vedenjskih motenj

Poleg zgoraj navedenih zakonov in predpisov so pomembni tudi smernice in priporočila, ki jih pripravljajo strokovne organizacije. Gre za *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022)

Te smernice so lahko usmerjene v:

- prepoznavanje čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih;
- izvajanje preventivnih in interventnih ukrepov za podporo učencem z motnjami;

- usposabljanje učiteljev in drugih strokovnjakov za prepoznavanje ter obvladovanje vedenjskih in čustvenih težav.

Vzgojni program za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022) se osredotoča na celostno obravnavo, ki vključuje podporo v izobraževalnem procesu, pri socialni integraciji ter duševnem zdravju. Program je zasnovan tako, da omogoča individualizirano pomoč v sodelovanju z otrokom, družino in s strokovnjaki, s čimer naslavlja specifične potrebe posameznika. V osnovnih šolah se otroci z manjšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami vključujejo v preventivne dejavnosti ter programe podpore, preden se razmisli o vključitvi v specializirane strokovne centre¹². Šole igrajo ključno vlogo pri zgodnjem odkrivanju težav ter vključevanju mobilnih timov in drugih oblik podpore. Učenci se izobražujejo v prilagojenih programih z dodatno strokovno pomočjo, pri čemer se cilji in pristopi prilagajajo njihovim potrebam. Program spodbuja sodelovanje s starši (kadar je to mogoče) ter zagotavljanje varnega in stabilnega okolja za učence, tako v šolskem prostoru kot širše. Vzgojni program tudi poudarja pomembnost timskega dela, pri čemer sodelujejo strokovni centri, svetovalni centri, centri za socialno delo in zdravstvene ustanove.

Pravna podlaga za delo s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v slovenskih osnovnih šolah vključuje zakonodajo, ki omogoča prilagoditve učnega procesa, zagotavlja podporo strokovnjakov, kot so psihologi, pedagogi in svetovalni delavci, ter omogoča pripravo individualnih programov pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Ključni zakoni, kot so Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju ter Zakon o duševnem zdravju, naj bi omogočali celovito obravnavo teh otrok ter jim zagotavljali dostop do ustreznih podpornih storitev.

Splošno srednješolsko izobraževanje ter poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje

Splošno srednješolsko izobrazbo v Sloveniji je mogoče pridobiti preko gimnazijskih programov ali maturitetnega tečaja. Oba izobraževalna programa se zaključita s splošno maturo, ki omogoča nadaljevanje študija na univerzah ter v višjih in visokih strokovnih izobraževalnih programih. Gimnazijsko izobraževanje obsega splošne (splošna in klasična gimnazija) ter strokovne smeri (tehniška, ekonomska in umetniška gimnazija). Umetniške gimnazije ponujajo specializacijo v glasbi, plesu, likovni umetnosti ter smer Gledališče in film.

¹² Več o strokovnih centrih v lastnem poglavju.

Splošne in ekonomske gimnazije se lahko izvajajo tudi v športnih oddelkih. Program traja štiri leta, vpis pa je mogoč po uspešno zaključeni osnovni šoli, ob upoštevanju morebitnih posebnih pogojev za vpis (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b).

Maturitetni tečaj, ki traja eno leto, je namenjen posameznikom, ki so že zaključili srednje poklicno, tehniško ali strokovno izobraževanje, tretji letnik gimnazije z vsaj enoletnim premorom ali zasebni gimnazijski program z javnoveljavnim statusom. Vanj se lahko vpišejo tudi osebe, ki so zaključile osnovno šolo in uspešno opravile preizkus znanja na ravni tretjega letnika gimnazije v skladu z zakonom o maturi (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b).

Poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje dijakom omogoča pridobitev poklica, s katerim se lahko vključijo na trg dela. Razdeljeno je na več ravni, vključno z nižjim poklicnim, s srednjim poklicnim, srednjim strokovnim in poklicno-tehniškim izobraževanjem ter poklicnimi tečaji. Za vpis v te programe je praviloma potrebno uspešno zaključeno osnovno šolanje, posebni programi pa omogočajo vključitev tudi tistim, ki niso zaključili celotnega osnovnošolskega izobraževanja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b).

Stopnje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b):

- Nižje poklicno izobraževanje traja dve leti in je dostopno tudi učenecem, ki so zaključili vsaj 7. razred osnovne šole ali osnovno šolo po prilagojenem programu. Zaključi se z zaključnim izpitom.
- Srednje poklicno izobraževanje traja tri leta in se zaključi z zaključnim izpitom. Nekateri programi so na voljo tudi v vajeniški obliki. Končano izobraževanje omogoča nadaljnje šolanje na poklicno-tehniškem področju ali pristop k mojstrskim, delovodskim ali poslovodskim izpitom po določenih delovnih izkušnjah.
- Srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje traja štiri leta za srednje strokovno ter dve leti za poklicno-tehniško, ki je namenjeno tistim, ki so že zaključili srednje poklicno izobraževanje. Zaključi se s poklicno matura, kar odpira možnosti za višje- in visokošolske strokovne programe ter z dodatnimi izpiti tudi za nekatere univerzitetne programe.
- Poklicni tečaji trajajo eno leto in so namenjeni posameznikom, ki so zaključili gimnazijo ali srednje strokovno izobraževanje ter želijo pridobiti strokovno izobrazbo. Zaključijo se s poklicno matura.

Nadaljnji programi izpopolnjevanja in usposabljanja omogočajo poglobitev ter širitev strokovnih znanj in pridobitev dodatnih poklicnih kvalifikacij na enaki ravni izobrazbe. Ti programi so objavljeni na spletni strani Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (CPI) (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b).

Dijaki s posebnimi potrebami

Dijaki s posebnimi potrebami predstavljajo specifično skupino v izobraževalnem sistemu, ki zahteva prilagojene pristope in podporo za uspešno vključevanje v šolski proces. V Sloveniji se je koncept vključevanja teh dijakov v redne šole razvijal skozi čas, pri čemer so se pojavili različni izzivi in priložnosti. Eden od ključnih vidikov vključevanja dijakov s posebnimi potrebami je prilagoditev učnih vsebin in metod poučevanja. Katja Kokol (2023) navaja, da izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v Sloveniji sega 180 let nazaj, vendar se kljub zakonodajnim spremembam še vedno pojavljajo težave pri njihovi inkluziji. Učitelji pogosto poročajo o pomanjkanju usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, kar lahko ovira njihovo vključevanje v redne razrede. Tatjana Resnik Planinc in Karmen Kolnik (2016) poudarjata, da se učitelji, ki poučujejo dijake s posebnimi potrebami, srečujejo z različnimi izzivi, ki izhajajo iz hitrih sprememb v znanju in tehnologiji, kar zahteva prilagoditev njihovih učnih pristopov. Poleg tega je pomembno, da se učitelji zavedajo psihosocialnih vidikov, ki vplivajo na dijake s posebnimi potrebami. Učitelji morajo biti sposobni prepoznati in obravnavati te vidike, da bi ustvarili podporno učno okolje. Vključevanje staršev v proces izobraževanja je prav tako ključno za uspeh dijakov s posebnimi potrebami. Katja Jeznik (2023) ugotavlja, da se lahko prepreke na poti k inkluzivnosti prenašajo z nižjih na višje ravni izobraževalnega sistema, kar pomeni, da je treba delati na izboljšanju sodelovanja med šolami in družinami. Starši igrajo pomembno vlogo pri podpori svojih otrok, zato je njihovo aktivno vključevanje v izobraževalni proces nujno. Dodatno raziskave kažejo, da so dijaki s posebnimi potrebami pogosto ranljiva skupina, kar se odraža tudi v pojavnosti medvrstniškega nasilja. Tanja Turičnik in Sonja Pečjak (2024) opozarjata, da so učenci s posebnimi potrebami, zlasti tisti z okvaro vida, pogosto tarče medvrstniškega nasilja, kar dodatno otežuje njihovo vključevanje in socializacijo v šoli.

Dijaki s posebnimi potrebami (vključujoč tudi čustvene in vedenjske motnje) se v srednjih šolah izobražujejo v programih z dodatno strokovno pomočjo in s prilagoditvami, ki jih izvajajo redne srednje šole ali zavodi za vzgojo in izobraževanje. Programi vključujejo individualiziran pristop, prilagoditve v pouku, dodatno strokovno pomoč ter posebne pravice, kot je pomoč sprem-

ljevalca ali tolmača za slovenski znakovni jezik (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023b).

Oblike pomoči dijakom s posebnimi potrebami

V nadaljevanju na kratko predstavimo temeljne oblike pomoči dijakom s posebnimi potrebami, ki bodo podrobneje predstavljene tudi v nadaljevanju, zlasti tiste, ki so ključne pri obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami.

Za vsakega dijaka se pripravi individualiziran program, ki določa prilagoditve pri pouku, preverjanju in ocenjevanju znanja, organizaciji šolskega dela ter strategije za čim večjo samostojnost in vključitev v zaposlitev. V pripravo programa so vključeni dijak in njegovi starši, pri čemer se upoštevata dijakova starost in zrelost.

Dijakom so na voljo pomoč v obliki dodatne strokovne pomoči pri premagovanju težav, učna pomoč in svetovalne storitve. Ta pomoč se izvaja individualno ali skupinsko, v šoli ali na domu, običajno do pet ur tedensko, od tega mora biti ena ura namenjena svetovanju.

Gibalno ovirani dijaki in slepi dijaki imajo lahko stalnega spremljevalca, medtem ko imajo slabovidni, dolgotrajno bolni in dijaki z avtističnimi motnjami pravico do začasnega spremljevalca za specifične dejavnosti. Gluhi in naglušni dijaki imajo pravico do tolmača slovenskega znakovnega jezika.

Prilagojeni programi za nižje poklicno, srednje poklicno, srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje so namenjeni dijakom z gibalnimi ovirami, slepim, slabovidnim, gluhim, naglušnim in tistim z govorno-jezikovnimi motnjami, prav tako dijakom, ki imajo čustvene in vedenjske težave/motnje. Večina teh programov traja eno leto dlje, obsegajo pa prilagoditve predmetnika, trajanja izobraževanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja.

Šola lahko dodatno prilagodi pouk, obveznosti in pravice dijaka v dogovoru z njim in njegovimi starši, kar je opredeljeno v osebni izobraževalni načrtu. Te prilagoditve omogočajo boljše vključevanje dijakov in prilagoditev izobraževanja njihovim posebnim potrebam.

Prilagoditve za dijake s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pogosto potrebujejo prilagoditve, ki jim omogočajo uspešno vključevanje v izobraževalni proces. Te prilagoditve se lahko nanašajo na različne vidike učenja, poučevanja in ocenjevanja, da bi se ustrezno odzvale na njihove specifične potrebe. Prva vrsta prilagoditev se nanaša na učne metode in okolje. Maja Kuronja in Majda Schmidt Krajnc (2020) opozarjata, da vključevanje dijakov s čustvenimi in vedenjski-

mi težavami od učiteljev zahteva prilagoditev njihovih pristopov in načinov dela. Učitelji lahko uvedejo strategije, kot so strukturiranje učnih aktivnosti, uporaba vizualnih pripomočkov in zagotavljanje jasnih navodil, kar lahko pomaga dijakom, da se bolje osredotočijo in razumejo učne vsebine. Poleg tega je pomembno, da se dijakom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami omogoči dodatna podpora v obliki svetovalnih storitev. Vanja R. Kiswarday in Karmen Drljić (2022) poudarjata, da je oblikovanje individualiziranih načrtov ključnega pomena za uspešno obravnavo dijakov s posebnimi potrebami. Ti načrti lahko vključujejo redne sestanke s svetovalci, socialnimi pedagogi, psihologi ali z drugimi strokovnjaki, ki lahko nudijo podporo pri obvladovanju čustvenih in vedenjskih izzivov. Prilagoditve se lahko nanašajo tudi na ocenjevanje. Tina Vršnik Perše (2021) navaja, da je pomembno, da se dijakom s ČVM omogoči podaljšan čas za izpite, dodatne izpitne roke ali prilagojene oblike ocenjevanja, ki upoštevajo njihove specifične potrebe. To lahko vključuje tudi možnost, da dijaki izpite opravljajo v manj stresnem okolju ali z uporabo tehnologije, ki jim olajša delo. Vključevanje staršev in družine v proces izobraževanja je prav tako ključno. Katja Jeznik (2023) opozarja na pomen sodelovanja med šolo in družino, saj lahko starši igrajo pomembno vlogo pri podpori svojih otrok. Učitelji in šole bi morali starše aktivno vključiti v razvoj individualiziranih načrtov in strategij, ki bi dijakom pomagali pri premagovanju izzivov.

Pravna podlaga za delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v srednješolskih programih

Pravna podlaga za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami oz. motnjami v srednješolskih programih v Sloveniji temelji na več zakonih, podzakonskih aktih in predpisih, ki določajo organizacijo in prilagoditve izobraževanja ter oblike pomoči za dijake s posebnimi potrebami. Ključni predpisi vključujejo:

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011):

- Določa pravice otrok s posebnimi potrebami, vključno z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami, do usmerjanja v prilagojene programe z dodatno strokovno pomočjo.
- Predvideva pripravo individualiziranega programa, ki določa prilagoditve pri pouku, preverjanju znanja in drugih vzgojno-izobraževalnih procesih.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) (2006):

- Opredeljuje možnosti prilagoditev v poklicnih in strokovnih srednješolskih programih.

- Določa oblike podpore in prilagoditve za dijake s posebnimi potrebami, vključno z dodatno strokovno pomočjo in individualiziranimi programi.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013)
- Določa vrste pomoči, ki jih lahko prejemajo dijaki s posebnimi potrebami, vključno s pomočjo svetovalnih delavcev, tolmačev, spremljevalcev, in druge oblike podpore.

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020):

- Ima ključno vlogo pri zagotavljanju systemskega okvira za delo z dijaki v srednjih šolah, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami. Njegov namen je omogočiti celovito in prilagojeno obravnavo, ki podpira tako dijaka kot šolsko okolje, da bi dosegli uspešno vključevanje in pozitivne izobraževalne ter razvojne rezultate.

Vloga ZOOMTVI v srednjih šolah:

1. Usmerjanje in prilagoditve v izobraževalnem procesu:
 - Zakon omogoča usmerjanje dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami v prilagojene vzgojno-izobraževalne programe ali programe z dodatno strokovno pomočjo.
 - Določa pripravo individualiziranega programa, ki vsebuje prilagoditve pri pouku, ocenjevanju, standardih znanja in vključevanju dijaka v šolsko okolje.
2. Dodatna strokovna pomoč:
 - Zakon omogoča vključitev dodatne strokovne pomoči, kot so specialni pedagogi, socialni pedagogi, psihologi ali svetovalni delavci, ki nudijo podporo dijakom pri premagovanju čustvenih in vedenjskih težav.
 - Določena je tudi možnost pomoči mobilnih strokovnih timov, ki sodelujejo s šolami pri obravnavi težjih primerov.
3. Podpora šolam in strokovnim delavcem:
 - Zakon spodbuja usposabljanje strokovnih delavcev za delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

- Šolam omogoča sodelovanje z vzgojno-izobraževalnimi zavodi, s svetovalnimi centri in socialnimi službami, da bi zagotovili celovito obravnavo.
4. Poudarek na preventivi in intervencijah:
- Zakon podpira preventivne dejavnosti, kot so promocija pozitivne šolske klime ter programi socialnih veščin in čustvenega opismenjevanja, ter zagotavlja smernice za zgodnje prepoznavanje in ukrepanje ob težavah.
 - Opredeljuje postopke za obravnavo kriznih situacij, ki vključujejo agresivno vedenje ali druga tveganja za varnost dijakov in učiteljev.
5. Povezovanje z drugimi institucijami:
- Zakon določa sodelovanje med šolami, centri za socialno delo, zdravstvenimi ustanovami ter zavodi za vzgojo in izobraževanje mladostnikov s posebnimi potrebami. To omogoča interdisciplinarno podporo dijaku in njegovi družini.
6. Prilagojeni vzgojno-izobraževalni programi:
- Zakon ureja izvedbo prilagojenih programov, ki vključujejo podaljšano trajanje izobraževanja, prilagojene učne načrte in metode poučevanja, da bi ustrezali potrebam dijakov z dolgotrajnimi težavami.

ZOOMTVI zagotavlja pravno podlago za:

- celovito obravnavo dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami na podlagi interdisciplinarnega pristopa;
- vključitev dodatnih storitev in prilagoditev, potrebnih za individualne potrebe dijakov;
- povezovanje srednjih šol z zunanjimi institucijami, da se ustvari podporno okolje za dijake in njihove družine;
- spodbujanje vključevanja in preprečevanje izključitve mladostnikov iz izobraževalnega sistema zaradi njihovih težav ali motenj.

V praksi ta zakon šolam omogoča, da s prilagoditvami in strokovno pomočjo ustvarijo pogoje za uspešno šolanje dijakov, hkrati pa zagotavlja podporo strokovnim delavcem in staršem pri reševanju izzivov, povezanih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vzgojni program in priporočila za delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela temelji tudi na posebnih vzgojnih programih in priporočilih, ki jih pripravljajo zavodi za vzgojo in izobraževanje mladostnikov s posebnimi potrebami v sodelovanju z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje. Enako kot pri osnovnih šolah gre za *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022).

Delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami vključuje:

- prilagoditev predmetnika, organizacije pouka in metod dela;
- vključevanje dodatne strokovne pomoči;
- upoštevanje odločbe o usmeritvi in izvedbo pomoči v skladu z individualiziranim programom;
- povezovanje šol s strokovnimi centri in z drugimi institucijami, ki nudijo podporo mladostnikom in njihovim družinam.

Pravne podlage zagotavljajo okvir za enakopravno vključevanje dijakov v srednješolske programe ter izvajanje prilagoditev, ki so ključne za njihovo uspešno vključitev in razvoj.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSS) je osrednja nacionalna institucija, ki podpira kakovosten razvoj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Njegovo delo temelji na povezovanju, sodelovanju in izmenjavi izkušenj z različnimi partnerji na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni. Zavod tesno sodeluje z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje, visokošolskimi organizacijami, javnimi zavodi ter mednarodnimi mrežami in organizacijami (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. l.-a).

Naloge in organizacija Zavoda Republike Slovenije za šolstvo

Zavod Republike Slovenije za šolstvo ima ključno vlogo pri razvoju in izboljševanju slovenskega izobraževalnega sistema. Ena njegovih osrednjih nalog je razvoj sistemskih rešitev, pri čemer zavod pripravlja strokovne dokumente in vzpostavlja pogoje za kakovosten razvoj izobraževanja. V tesnem sodelovanju z resornim ministrstvom razvija usmeritve in strategije, ki podpirajo celosten napredek šolstva. S spremljanjem in z evalvacijo obstoječih praks v šolski prostor uvaja inovacije, kar omogoča sprotno prilagajanje potrebam sodobne družbe. Pomemben del tega procesa je podpora šolam, saj zavod

spodbuja izmenjavo dobrih praks med šolami in vrtci ter nudi strokovno pomoč strokovnim delavcem in ravnateljem, kar prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. l.-a).

Zavod se aktivno vključuje tudi v mednarodne projekte, kjer sodeluje z drugimi institucijami za izmenjavo znanja in izkušenj. Poleg tega podpira slovenske šole v zamejstvu, predvsem v Italiji, na avstrijskem Koroškem in v Porabju, kar ohranja in krepi slovenski jezik ter kulturo v teh skupnostih. Znotraj zavoda delujejo predmetne in področno specifične skupine, ki so osredotočene na razvoj učnih načrtov in didaktičnih pristopov. Njihova vloga je ključna pri zagotavljanju sodobnih in učinkovitih metod poučevanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. l.-a).

Organizacijska struktura zavoda je zasnovana tako, da podpira različne segmente izobraževalnega sistema. Oddelek za predšolsko vzgojo, osnovno in srednje šolstvo skrbi za razvoj rešitev na posameznih ravneh izobraževanja, medtem ko Središče za kakovost in raziskovanje izvaja evalvacije izobraževalnih praks in izboljšuje kakovost. Središče za profesionalni razvoj spodbuja nenehno izpopolnjevanje učiteljev in ravnateljev, medtem ko oddelek za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami oblikuje strategije za delo z ranljivimi skupinami. Šola za ravnatelje, ki deluje znotraj zavoda, pa nudi usposabljanja in podporo vodstvenim kadrom, kar krepi njihovo vodenje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Terensko delo zavoda je organizirano preko devetih območnih enot, ki so razporejene po celotni Sloveniji (Ljubljana, Maribor, Celje, Koper, Kranj, Murska Sobota, Nova Gorica, Novo mesto, Slovenj Gradec). Ta razpršenost omogoča hitrejše odzivanje na specifične potrebe regij in tesno sodelovanje s šolami ter z vrtci. Svetovalci v teh enotah delujejo kot vezni člen med zavodom in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, kar zagotavlja stalno strokovno podporo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. l.-a). Predmetne in področnospecifične skupine znotraj zavoda igrajo pomembno vlogo pri razvoju učnih načrtov in didaktičnih metod ter prilagoditvah poučevanja. Svetovalci iz teh skupin sodelujejo z različnimi enotami zavoda in drugimi delovnimi telesi, kar omogoča celosten pristop pri podpori šolam in vrtcem. Zavod Republike Slovenije za šolstvo s svojim delovanjem povezuje raziskovalno delo, razvojne naloge in podporo šolam, s čimer prispeva k zagotavljanju kakovostnega in sodobnega izobraževanja na vseh ravneh.

Usmeritev otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja

Če je učenec že prejel vse predhodne oblike pomoči, vendar so njegove težave še vedno tako izrazite, da vplivajo na njegovo šolsko delo in splošno funk-

cioniranje, se lahko starši odločijo za začetek postopka usmerjanja (Šolska svetovalna služba OŠ Šalek, b. l.). Tao so lahko prične tudi na zahtevo starejšega mladoletnika, tj. starega nad 15 let (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je namenjeno zagotavljanju prilagojenih vzgojno-izobraževalnih programov in različnih oblik pomoči, ki omogočajo uspešno vključitev teh otrok v izobraževalni proces. Na podlagi zahteve komisija za usmerjanje pripravi strokovno mnenje, ki opredeli otrokove potrebe in predlaga ustrezen program. Zavod Republike Slovenije za šolstvo nato izda odločbo o usmeritvi, ki določa program in potrebne prilagoditve. V primeru, da usmeritev ni potrebna, se to ugotovi v odločbi.

V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) med učence s posebnimi potrebami spadajo naslednje skupine: učenci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Če se spremenijo okoliščine, ki vplivajo na ustreznost programa, lahko starši, vzgojno-izobraževalni zavod ali druge pristojne ustanove vložijo zahtevo za spremembo odločbe o usmeritvi. Otroci s posebnimi potrebami se lahko izobražujejo tudi na domu, če starši vložijo ustrezno vlogo, komisija pa predhodno preveri pogoje za izvajanje takega izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Pred prehodom predšolskih otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo morajo starši pridobiti individualni načrt pomoči družini ali zapisnik multidisciplinarnega tima, ki predlaga primeren osnovnošolski program in dodatno pomoč. Ta dokument je osnova za odločbo o usmeritvi, pri čemer strokovno mnenje komisije ni potrebno. Postopek usmerjanja je lahko sprožen kadar koli, dokler je otrok vključen v vzgojno-izobraževalne programe, vzgojno-izobraževalni zavodi pa so dolžni sprožiti postopek, če ocenijo, da program ne ustreza otrokovim potrebam. Sistem usmerjanja s prilagoditvami omogoča, da otroci s posebnimi potrebami prejmejo ustrezno podporo za svoj optimalni razvoj in vključitev v izobraževalno okolje (eUprava RS, b. l.).

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2022) določa organizacijo in način dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na prvi ter drugi stopnji in pogoje za imenovan-

je ter razrešitev članov teh komisij. Opredeljuje tudi obrazce in dokumente, potrebne za postopek usmerjanja, vključno z zahtevami za usmeritev ter s spremembo odločbe o usmeritvi in izobraževanjem na domu.

Komisije otroke s posebnimi potrebami usmerjajo v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe, pri čemer upoštevajo otrokove individualne potrebe, raven razvoja in možnosti za doseganje izobraževalnih ciljev. Programi vključujejo prilagojene izobraževalne programe z dodatno strokovno pomočjo, programe z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom ter posebne in vzgojne programe za otroke z najtežjimi oblikami motenj (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2022).

Komisija prve stopnje deluje pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, komisija druge stopnje pa pri ministrstvu, pristojnem za izobraževanje. Člane in predsednike komisij imenujejo pristojni organi, mandat pa traja štiri leta. Komisije temeljijo na interdisciplinarnem pristopu in pri svojem delu sodelujejo s starši, strokovnimi delavci ter z drugimi institucijami. Za pripravo strokovnega mnenja uporabljajo razpoložljivo dokumentacijo, poročila izobraževalnih zavodov, pogovore z otrokom in s starši ter po potrebi izvedbo dodatnih pregledov. Strokovno mnenje, ki ga pripravi komisija, mora biti izčrpno in utemeljeno ter skladno z otrokovim dejanskim stanjem. Na njegovi podlagi zavod izda odločbo o usmeritvi otroka. Pri usmerjanju otrok v vzgojno-izobraževalne programe je cilj izbrati najustreznejši program, ki najbolj podpira otrokove potrebe in razvoj. Za delovanje komisij sredstva zagotavljata zavod in ministrstvo, pristojno za izobraževanje, v skladu z letnimi delovnimi načrti ter odločitvami ministra. Pravilnik tako vzpostavlja sistem za zagotavljanje ustrezne podpore otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam v izobraževalnem procesu (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2022).

Pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je ključno zagotavljanje celovite in učinkovite podpore, ki temelji na več pomembnih vidikih. Prilagoditev učnega okolja in metod poučevanja je ena izmed osrednjih komponent, saj strukturiranje učnih aktivnosti, uporaba vizualnih pripomočkov in jasna navodila olajšujejo osredotočanje ter razumevanje učnih vsebin (Kuronja in Schmidt Krajnc, 2020). Poleg tega je pomembna fleksibilnost pri ocenjevanju, kjer se uporabljajo prilagoditve, kot so podaljšan čas za izpite ali alternativne oblike preverjanja znanja (Vršnik Perše, 2021).

Pomembno je tudi zagotavljanje celostne psihosocialne podpore, ki vključuje redne svetovalne storitve s psihologi ali z drugimi strokovnjaki za obvladovanje čustvenih in vedenjskih izzivov (Petrič, 2016; Košir idr., 2014). Aktivno

vključevanje staršev in družine v izobraževalni proces dodatno pripomore k uspešnejšemu vključevanju otrok, saj družina igra pomembno vlogo pri zagotavljanju stabilnega okolja in podpore (Jeznik, 2023).

Usposobljenost in kompetence strokovnih delavcev so prav tako bistvenega pomena. Zagotavljanje ustreznega usposabljanja in izobraževanja učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami omogoča učinkovitejše vključevanje teh otrok v šolski prostor (Kuronja in Schmidt Krajnc, 2020). Krepitev občutka samoučinkovitosti in pripravljenosti pri učiteljih pozitivno vpliva na njihovo sposobnost za reševanje kompleksnih situacij, povezanih z delom z otroki s posebnimi potrebami (Kuronja in Schmidt Krajnc, 2020).

Sistemska ureditev in inkluzivnost izobraževalnega sistema igrata ključno vlogo pri zagotavljanju povezanosti med različnimi ravni izobraževanja in institucijami (Jeznik, 2023). Spodbujanje inkluzivnega pristopa zmanjšuje stigmatizacijo in izključevanje, kar otrokom s posebnimi potrebami omogoča, da se počutijo sprejete ter enakopravno vključene v šolsko skupnost.

Nazadnje je nujno upoštevati individualne potrebe in perspektive otrok. Oblikovanje individualiziranih načrtov, ki temeljijo na specifičnih potrebah vsakega posameznika, zagotavlja boljše učne izide in večjo vključenost (Krajnc, 2021). Aktivno vključevanje otrok v proces odločanja ter soustvarjanje rešitev krepí njihov občutek avtonomije in pripadnosti.

Celovit pristop, ki združuje prilagoditve učnega okolja, psihosocialno podporo, usposobljenost strokovnih delavcev, sistemsko ureditev ter upoštevanje individualnih potreb, je ključnega pomena za uspešno usmerjanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem.

Usmeritev otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015) opredeljujejo tudi čustvene in vedenjske motnje kot eno izmed podskupin v kategoriji posebnih potreb. Čustvene in vedenjske motnje pogosto vodijo v težave pri socialni integraciji in se velikokrat pojavljajo skupaj z drugimi motnjami, kot so ADHD, učni primanjkljaji, govorno-jezikovne motnje in motnje avtističnega spektra. Pri načrtovanju pomoči je ključno upoštevanje bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikov, ki vplivajo na otroke. Ti vključujejo travmatske izkušnje, pomanjkanje ustrezne podpore, impulzivnost ter pomanjkanje strategij spoprijemanja in socialnega kapitala. Ti dejavniki lahko sprožajo ter poglobljajo otrokove čustvene in vedenjske težave, ki ovirajo njegovo psihosocialno delovanje. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami imajo dolgotrajne in izrazite težave, ki odstopajo od razvojnih norm. Te teža-

ve se izražajo z intenzivnimi čustvenimi odzivi, nekontroliranim vedenjem in s pomembnimi ovirami na področjih, kot so učenje, socialni odnosi in prilagajanje. Pogosto so prisotne v različnih okoljih (vrtec, šola, dom, vrstniške skupine) in vztrajajo več kot šest mesecev. Kriteriji opredeljujejo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015):

- Čustvene motnje (internalizirane): Otrok doživlja močno notranjo stisko, tesnobo, depresijo ali občutke nemoči, kar otežuje njegovo vključevanje v vzgojno-izobraževalne institucije, socialne odnose in prostočasne dejavnosti. Značilni so nizka samozavest, zmanjšano zanimanje za okolje ter izogibanje situacijam, ki sprožajo tesnobo.
- Vedenjske motnje (eksternalizirane): Otrok ima težave pri razumevanju socialnih situacij, nadzoru impulzov in učenju iz izkušenj, kar vodi v moteče ali agresivno vedenje. Pogosto se srečuje z zavračanjem okolja, kar lahko dodatno poslabša stanje. Lažje vedenjske motnje se pojavljajo kot impulzivnost, razdražljivost, uporniško vedenje in izogibanje šolskim obveznostim. Težje vedenjske motnje se kažejo v agresivnem, destruktivnem ali kriminalnem vedenju, kot so napadi, kraje, uničevanje lastnine in izostajanje od šole. Motnje se lahko pojavijo ločeno ali v kombinaciji, npr. čustvene motnje z lažjimi ali s težjimi vedenjskimi motnjami. Otroku s težjimi oblikami vedenjskih motenj ali kombinacijo težjih vedenjskih in čustvenih motenj se lahko dodeli začasni spremljevalec, ki nudi podporo pri vključevanju v vsakodnevne dejavnosti.

Dodatna strokovna pomoč in svetovalno delo v vrtcih, osnovnih ter srednjih šolah

Dodatna strokovna pomoč in svetovalno delo predstavljata eni izmed najpogostejših oblik pomoči v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Z odločbo o usmeritvi se učencu, ki je vključen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, določita obseg ter način izvajanja te pomoči. Ti učenci prejemajo intenzivno podporo, za katero se v sodelovanju z učitelji pripravijo in izvajajo individualizirani programi. Slednji vključujejo načrtovanje prilagoditev ter redno evalvacijo učenčevega napredka. Pri tem strokovni delavci sodelujejo z učitelji, s starši in, kadar je potrebno, tudi z zunanjimi institucijami (Šolska svetovalna služba OŠ Šalek, b. l.). Odločba določa, v katero vzgojno-izobraževalno ustanovo bo otrok vključen, kateri izobraževalni program je zanj najprimernejši, kakšno in koliko dodatne strokovne pomoči mu pripada ter katere pripomočke in prilagoditve mora institucija zagotoviti pri vzgoji in izobraževanju. Poleg tega opredeljuje

tudi druge posebne pravice, ki jih ima otrok skladno z veljavno zakonodajo. V postopku usmerjanja otroci s posebnimi potrebami pridobijo dva ključna dokumenta: strokovno mnenje in odločbo o usmeritvi. Svetovalec, ki vodi postopek, mora izdati odločbo najpozneje v 30 delovnih dneh po prejemu strokovnega mnenja, kot je opredeljeno v 27. členu ZUOPP-1 (2011). Če svetovalec v skladu z 28. členom zahteva dopolnitev, dodatno obrazložitev ali ponovno obravnavo otroka pred strokovno komisijo, mora odločbo izdati v 30 dneh od prejema dopolnjenega, dodatno obrazloženega ali novega strokovnega mnenja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. l.-b).

Dodatna strokovna pomoč je namenjena otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagoditvami in z dodatno strokovno podporo. Izvaja se v treh oblikah: pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir ali motenj; svetovalne storitve; učna pomoč. Izjemoma je pomoč lahko dodeljena tudi otrokom v prilagojenih programih ali posebnih programih, če je to potrebno zaradi specifičnih potreb (npr. tiflopedagogika, logopedija). Ura dodatne strokovne pomoči traja 45 minut in jo izvajajo usposobljeni strokovnjaki. Pomoč se lahko izvaja individualno ali skupinsko, v razredu ali izven njega. Svetovalne storitve so del celostne obravnave otroka, opredeljene v njegovem individualiziranem programu. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, pri čemer je ena ura namenjena svetovalnim storitvam. Obseg in oblika pomoči se določita z odločbo o usmeritvi (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami določa naslednje specifične oblike pomoči (2013):

- Premagovanje primanjkljajev, ovir ali motenj: največ štiri ure tedensko v osnovni šoli (za nekatere primanjkljaje največ dve uri) in največ dve uri tedensko v srednjih šolah. Ta pomoč je lahko del vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih ali korekcijskih programov.
- Svetovalne storitve: osredotočene so na podporo družinam, strokovnim delavcem in vrstnikom otroka. Obsegajo največ eno uro tedensko in jih izvajajo svetovalni delavci ali učitelji.
- Učna pomoč: otroci v osnovnih šolah in srednješolskih poklicnih programih lahko prejmejo največ dve uri tedensko učne pomoči, izjemoma pa tudi srednješolci, ki so zaradi dolgotrajne bolezni odsotni več kot dva meseca.

Poleg specifičnih oblik pomoči so določene še posebne oblike pomoči, ki opredeljujejo tolmače. Gluhi, naglušni in gluhoslepi otroci lahko prejmejo

pomoč tolmačev slovenskega znakovnega jezika ali drugih prilagojenih oblik sporazumevanja v obsegu, določenem z individualiziranim programom. Težje gibalno oviranim otrokom, slepim, slabovidnim in otrokom z drugimi posebnimi potrebami se lahko dodeli stalni ali začasni spremljevalec za pomoč pri vsakodnevnih dejavnostih. Težje gibalno oviranim otrokom, slepim, slabovidnim in otrokom z drugimi posebnimi potrebami se lahko dodeli stalni ali začasni spremljevalec za pomoč pri vsakodnevnih dejavnostih. Pomoč se praviloma izvaja v času vzgojno-izobraževalnega dela in je usklajena z individualiziranim programom otroka. Namenjena je spodbujanju njegovega vključevanja v šolsko okolje ter zagotavljanju podpore za njegov napredek (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013).

Zahteve glede ustrezne izobrazbe za delo učitelja, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, so opredeljene v 1. in 6. točki 5. člena Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (v nadaljevanju pravilnik) (2022). Za učitelja za dodatno strokovno pomoč po tem pravilniku veljajo naslednji pogoji:

Pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir ali motenj lahko izvaja posameznik, ki je zaključil:

- univerzitetni študijski program s področja defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali
- magistrski študijski program druge stopnje s področja socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike, psihologije, pedagogike ali inkluzivne pedagogike.

Učno pomoč lahko izvaja oseba, ki je zaključila (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, 2022):

- univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike,
- magistrski študijski program druge stopnje s področja socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike, psihologije, pedagogike, inkluzivne pedagogike ali inkluzije v vzgoji in izobraževanju ali
- izpolnjuje pogoje za učitelja v osnovnošolskem programu in je zaključila program dodatnega strokovnega usposabljanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč.

Dodatna strokovna pomoč in svetovalno delo v vzgojno-izobraževalnem sistemu igrata ključno vlogo pri zagotavljanju enakih možnosti za učence s posebnimi potrebami. S premišljenim načrtovanjem in izvajanjem prilagoditev strokovni delavci zagotavljajo ustrezno podporo, ki prispeva k napredku in večji vključenosti otrok v šolsko okolje. Poudarek je na celostnem pristopu, pri katerem se obseg in oblika pomoči prilagajata individualnim potrebam vsakega učenca.

V tem okviru ima osrednjo vlogo individualiziran program, ki predstavlja strukturiran načrt za pomoč in usmerjanje otrokovega razvoja. Program temelji na odločbi o usmeritvi in vključuje specifične prilagoditve, cilje ter oblike pomoči, ki se bodo izvajale.

Individualiziran program ter prilagoditve za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Individualizirani program (IP) je zakonsko določen dokument, namenjen prilagajanju vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam otrok s posebnimi potrebami. Njegova glavna cilja sta podpora otrokovemu razvoju z zmanjšanjem ovir, s katerimi se sooča, in omogočanje uspešnega vključevanja v šolsko okolje. IP vključuje oceno učenčevih zmožnosti, potreb, močnih področij in interesov ter na tej podlagi določa cilje, strategije dela in potrebne prilagoditve. Dokument vključuje tudi načrte za spodbujanje otrokove samostojnosti in prehod v nova okolja, kot sta nadaljnje izobraževanje ali poklic (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023a). Priprava IP poteka z aktivno vlogo strokovne skupine, ki jo sestavljajo učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči in svetovalni delavci, ob sodelovanju staršev in otroka. Ključnega pomena je natančna ocena otrokovega funkcioniranja, na podlagi katere se določijo realni in merljivi cilji. Ti cilji so usmerjeni v premagovanje specifičnih primanjkljajev in ovir, hkrati pa v spodbujanje otrokovega potenciala in interesov. Proces priprave IP vključuje natančno načrtovanje strategij za doseganje teh ciljev ter določanje odgovornosti posameznih članov strokovne skupine. Za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami so prilagoditve osredotočene na pomoč pri obvladovanju čustev ter vedenja in na podporo socialni vključitvi. Učenci pogosto potrebujejo vedenjske načrte, ki jim pomagajo v stresnih situacijah, kot tudi vizualne opore in varno okolje za umirjanje. Pomembno je ustvariti pogoje za njihovo aktivno sodelovanje v razredu in krepiti njihove socialne veščine s pomočjo strukturiranih dejavnosti ter sodelovalnega učenja. Prilagoditve vključujejo tudi prilagojene metode poučevanja in ocenjevanja, ki omogočajo uspešno izražanje učenčevih znanj. Evalvacija IP je stalen proces, ki zagotavlja, da se prilagoditve sproti

izboljšujejo in prilagajajo glede na otrokove spreminjajoče se potrebe. Vključuje redno spremljanje napredka in sodelovanje vseh vpletenih – strokovne skupine, staršev in otroka. Tako IP postane učinkovit načrt, ki otroku omogoča optimalno vključitev v šolsko okolje ter spodbuja njegov osebni in izobraževalni razvoj (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2023a).

Zaključek

Detekcija, identifikacija ter diagnostika čustvenih in vedenjskih motenj predstavljajo ključen korak pri oblikovanju ustreznih oblik pomoči ter podpore otrokom in mladostnikom v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Sodobni pristopi poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja težav ter interdisciplinarnega sodelovanja med strokovnimi delavci, učitelji, svetovalnimi službami in zunanjimi institucijami. Le celostna obravnava, ki temelji na strokovni diagnostiki in prilagojenih intervencijah, lahko učinkovito prispeva k zmanjševanju vpliva teh motenj na otrokovo akademsko uspešnost, socialno vključevanje ter splošno blagostanje.

Vzgojno-izobraževalne institucije imajo pri tem pomembno vlogo, saj morajo v skladu z normativnimi določili zagotavljati ustrezne prilagoditve, strokovno pomoč in podporne programe za učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pravna ureditev v Sloveniji določa okvir za sistemsko vključevanje teh učencev v redne ali prilagojene izobraževalne programe, pri čemer se upošteva individualne potrebe vsakega posameznika. Ključnega pomena je, da vzgojno-izobraževalne institucije ne le izvajajo diagnostične in intervencijske ukrepe, temveč tudi ustvarjajo inkluzivno okolje, ki spodbuja pozitivno vedenje, razvoj socialnih veščin in čustveno stabilnost učencev. V pričajočem poglavju smo skušali strniti temeljne pojme, ki so ključni pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami, navezujoč se na v raziskavi sodelujoče institucije, in omogočajo osnovno podlago za lažje razumevanje omenjene problematike pri obravnavi te skupine otrok.

Literatura

- Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 94–98.
- Achenbach, T. M., in Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., in Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applica-

- tions, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(3), 251–275.
- Albrecht, G., Veerman, J. W., Damen, H., in Kroes, G. (2001). The Child Behavior Checklist for group care workers: A study regarding the factor structure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 83–89.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. (5. izd.).
- Bandel, T. (2013). Relacijska družinska terapija kot ena od metod kompleksne rehabilitacije otrok z motnjo hiperaktivnosti in pozornosti ter njihovih družin. *Psihološka obzorja*, 21(3), 57–68.
- Center za psihodiagnostična sredstva, (B. l.). *Katalog testov*. <https://www.center-pds.si/katalogtestov.aspx>
- Chen, Y. Y., Ho, S. Y., Lee, P. C., Wu, C. K., in Gau, S. S. (2017). Parent-child discrepancies in the report of adolescent emotional and behavioral problems in Taiwan. *PLOS One*, 12(6), e0178863.
- Conroy, M. A., in Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224–236.
- Čermak, N., in Umek, L. M. (2021). Zgodnja navezanost med malčkom in staršem kot napovednik kakovosti prijateljstva otrok v srednjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 30(1), 1–10.
- Delvey, J. J. (1984). Family therapy: Concepts and methods. *American Journal of Psychotherapy*, 38(4), 593–594.
- Demirci, E., Guler, Y., Özmen, S., Canpolat, M., in Kumandaş, S. (2019). Levels of salivary sialic acid in children with autism spectrum disorder: Could it be related to stereotypes and hyperactivity? *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 17(3), 415–422.
- Deutz, M. H. F., Geeraerts, S. B., Van Barr, A. L., Dekovic, M., in Prinzie, P. (2016). The dysregulation profile in middle childhood and adolescence across reporters: Factor structure, measurement invariance, and links with self-harm and suicidal ideation. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 25(4), 431–442.
- Dölitzsch, C., Kölch, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., in Schmid, M. (2016). Ability of the Child Behavior Checklist-Dysregulation Profile and the Youth Self Report-Dysregulation Profile to identify serious psychopathology and association with correlated problems in high-risk children and adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 205, 327–334.
- Drobnič, J., Pelc, S., Kukanja Gabrijelčič, M., Česnik, K., Cotič, N., in Volmut, T. (Ur.). (2023). *Vzgoja in izobraževanje v času covida-19: odzivi in priložnosti za nove pedagoške pobude*. Založba Univerze na Primorskem.
- eUprava RS (B. l.). *Usmeritev otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja*. <https://e-uprava.gov.si/podrocja/izobrazevanje-kultura/>

- osnovna-sola/usmeritev-otroka-s-posebnimi-potrebami-v-program-vzgoje-in-izobrazevanja.html
- Eurydice Slovenija. (B. l.). *Osnovnošolsko izobraževanje*. <https://eurydicebrosuravizvrs.splet.arnes.si/osnovnosolsko-izobrazevanje/>
- Evropska komisija (2024, 8. marec). *Predšolska vzgoja in varstvo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/organiziranost-vrtcev>
- Feil, E. G., in Becker, W. C. (1993). Investigation of a multiple-gated screening system for preschool behavior problems. *Behavioral Disorders*, 19(1), 44–53.
- Feil, E. G., Walker, H. M., in Severson, H. H. (1995). The Early Screening Project for young children with behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(4), 194–202.
- Forness, S. R., Cluett, S. E., Ramey, C. T., Ramey, S. L., Zima, B. T., Hsu, C., Kavale, K. A., in MacMillan, D. L. (1998). Special education identification of Head Start children with emotional or behavioral disorders in second grade. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(4), 194–204.
- Forness, S. R., Serna, L. A., Nielsen, E., Lambros, K., Hale, M. J., in Kavale, K. A. (2000). A model for early detection and primary prevention of emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 23(3), 325–345. West Virginia University Press.
- Gajšek, M. R., in Derganc, M. (2019). Starševski stres in kakovost življenja družine otroka z obporodno hipoksijo, zdravljeno s hipotermijo. *Psihološka obzorja*, 28(1), 28–39.
- Grmek, H., in Lipič, N. (2023). Programi, namenjeni starševstvu, kot pomemben člen promocije duševnega zdravja. *Revija za zdravstvene vede*, 10(1), 97–120.
- Hoge, R. D. (2008). Assessment in juvenile justice systems. V R. D. Hoge, N. G. Guerra in P. Boxer (ur.), *Treating the juvenile offender* (str. 54–75). The Guilford Press.
- Janiani, P. in Subramanian, E. M. (2023). Assessment and correlation between dactyloscopy and behavior of children undergoing dental treatment: A cross-sectional study. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 16(3), 444–447.
- Javornik, Š., in Jurenev, E. P. (2021). Vloga socialno-ekonomskega statusa pri državljskih aktivnostih osmošolcev v sloveniji (Sekundarna analiza iccs 2016). V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vpliv raziskovanja in prakse* (str. 157–171). Pedagoški inštitut.
- Jeznik, K. (2023). Vpliv sistemske organiziranosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na inkluzivno naravnost učnih skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 29(1), 7–22.
- Jurado-Castro, J. M., Gil-Campos, M., in Llorente-Cantarero, F. J. (2022). Methods recently used for the assessment of physical activity in children and adolescents. *Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care*, 25(5), 298–303.
- Jurado-Castro, J. M., Gil-Campos, M., González-González, H., in Llorente-Cantarero, F. J. (2020). Evaluation of physical activity and lifestyle interventions focused

- on school children with obesity using accelerometry: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6031.
- Jurišević, M. (2010). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, 18(4), 153–168.
- Kiswarday, V. R., in Drljić, K. (2022). Sooblikovanje individualiziranega načrta za študenta s posebnimi potrebami. V M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar (ur.), *Inovativne prakse v visokošolski didaktiki: primeri in utemeljitve* (str. 75–96). Založba Univerze na Primorskem.
- Kiswarday, V. R., in Rejc, M. (2022). Pripomočki za vzgojitelje za detekcijo otrok z avtizmom v prvem starostnem obdobju (1–3). V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (str. 189–210). Založba Univerze na Primorskem.
- Klemenčič, E., Mirazchiyski, P., in Novak, J. (2019). *Državljska vzgoja v sloveniji: nacionalno poročilo mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*. Pedagoški inštitut.
- Kobolt, A., in Rapuš-Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. *Socialna pedagogika*, 8(3), 275–294.
- Kodrič, J. (2020). Kognitivno-vedenjska terapija otrok in mladostnikov z motnjami tikov. *Psihološka obzorja*, 29(1), 59–68.
- Kokol, K. (2023). Zgodovina in pravičnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne ustanove v Sloveniji. V A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec in M. Volk (ur.), *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo* (str. 225–238). Založba Univerze na Primorskem.
- Koller-Trbovič, N. (1996). Dijagnosticiranje kao pretpostavka tretmana. *Kriminologija in socialna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 4(1), 61–71.
- Koller-Trbovič, N., Nikolić, B., in Ratkajec Gašević, G. (2010). Usporedba instrumenata za procjenu rizika i potreba djece i mladih. *Kriminologija i socialna integracija*, 18(2), 1–13.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S., in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23(1), 110–124.
- Krajnc, M. (B. I.). *Kako se soočiti s stresom – 5 korak*. <https://www.milankrajnc.si/kako-se-soociti-s-stresom-5-korak/>.
- Krajnc, M. S. (2021). Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 155–170). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Kranjčan, M., in Vrhunc Pfeifer, K. (2021). *Krizne intervencije v vzgojnih zavodih (strokovnih centrih): izhodišča za pripravo smernic za ravnanje v kriznih situacijah*

- v zavodih za vzgojo in izobraževanje ter mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Sloveniji. Založba Univerze na Primorskem.
- Krajncan, M., in Vrhunc Pfeifer, K. (2024). Children and adolescents with behavioural and emotional disorders in residential treatment centres. V B. Aberšek in M. Cotič (ur.), *Challenges and transformation of education for 21st Century schools* (str. 117–146). Cambridge Scholars Publishing.
- Križaj, R. (2021). *Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Mladinska knjiga.
- Kuronja, M., in Schmidt Krajnc, M. (2020). Zaznava samoučinkovitosti učiteljev učencev z učnimi ter čustvenimi in vedenjskimi težavami. V I. Ž. Žagar in A. Mlekuč (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vpliv raziskovanja in prakse* (str. 193–203). Pedagoški inštitut.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., in Menzies, H. M. (2013). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. Guilford Press.
- Licardo, M., in Golob, N. (Ur.). (2017). *Priložnosti za uspeh: priročnik za vzgojitelje in učitelje pri delu z otroki in mladostniki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Marovič, M. (2022). Nova družina: prehod mladostnika iz primarne družine v izven-družinsko institucionalno obravnavo. V S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drlić (ur.), *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih* (str. 359–377). Založba Univerze na Primorskem.
- Martín, E., González-García, C., del Valle, J. F., in Bravo, A. (2020). Detection of behavioral and emotional disorders in residential child care: Using a multi-informant approach. *Children and Youth Services Review*, 108, 104588.
- Martinjak, N. (2004). V ogledalu socialne pedagogike: pomen enotnega strokovnega jezika. *Socialna pedagogika*, 8(3), 239–252.
- McConaughy, S. H., in Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. V P. L. Harrison in A. Thomas (ur.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (str. 367–389). National Association of School Psychologists.
- MediCare. (B. I.). ASEBA klinično ocenjevanje. <https://medicare-eu.com/izdelek/aseba-klinicno-ocenjevanje/>
- Merrell, K. W., in Walker, H. M. (2004). Assessment of emotional and behavioral problems in youth: Development and testing of the Systematic Screening for Behavior Disorders scale. *Psychology in the Schools*, 41(3), 195–209.
- Mešl, N., Drglin, Z., in Kuhar, M. (2021): Posledice travmatičnih izkušenj otrok: Prepoznavanje in odzivanje v slovenskih vrtcih in šolah. *Teorija in praksa*, 58(4), 947–970.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2004). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (2. izd.).

- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2023a, 24. januar). *Slovenski šolski sistem in Slovensko ogrodje klasifikacij*. <https://www.gov.si teme/slovenski-solski-sistem-in-slovensko-ogrodje-kvalifikacij/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2023b, 24. januar). *Srednješolski izobraževalni programi*. <https://www.gov.si teme/srednjesolski-izobrazevalni-programi/>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2025, 17. marec). *O osnovni šoli*. <https://www.gov.si teme/o-osnovni-soli/>
- Neisworth, J. T., Bagnato, S. J., Salvia, J., in Hunt, F. M. (1999). *TABS manual for the Temperament and Atypical Behavior Scale: Early childhood indicators of developmental dysfunction*. Paul H. Brookes Publishing.
- Othman, A. M., Khaled, M. Y., in Gelaney, A. (2022). Auditory brainstem response in children with autism spectrum disorder: a case-control study. *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences*, 23(23), 1–7.
- Petrič, M. (2016). Potencialna učinkovitost vedenjsko-kognitivne terapije pri obravnavi sorojencev otrok s posebnimi potrebami. *Psihološka obzorja*, 25(1), 66–71.
- Piqueras, J. A., García-Olcina, M., Rivera-Riquelme, M., Martínez-González, A. E., in Cuijpers, P. (2021). Detectaweb-Distress scale: A global and multidimensional web-based screener for emotional disorder symptoms in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 627604.
- Planjšek, N. (2004). Razumevanje socialnopedagoške diagnostike in njenih uporabnikov v šolskem prostoru z vidika šolskega svetovalnega dela. *Socialna pedagogika*, 8(3), 367–384.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). *Uradni list Republike Slovenije*, (88). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11835>
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2022). *Uradni list Republike Slovenije*, (85). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV14591>
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. (2022). *Uradni list Republike Slovenije*, (11). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV14461>
- Razpotnik, Š. (2004). Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo. *Socialna pedagogika*, 8(3), 253–274.
- Rescorla, L. A., Ewing, G., Ivanova, M. Y., Aebi, M., Bilenberg, N., Dieleman, G. C., Döpfner, M., Kajokiene, I., Leung, P. W. L., Plück, J., Steinhausen, H.-C., Winkler Metzke, C., Zukauskienė, R., in Verhulst, F. C. (2017). Parent-Adolescent cross-informant agreement in clinically referred samples: Findings from seven societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(1), 74–87.
- Resnik Planinc, T., in Kolnik, K. (2016). Delo z učenci s posebnimi potrebami: mnenja in izkušnje učiteljev geografije. *Dela*, (46), 89–122.

- Rodríguez, J. A. P., García-Olcina, M., Rivera-Riquelme, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E., in Cuijpers, P. (2017). Detectaweb project: Study protocol of a web-based detection of mental health of children and adolescents. *BMJ Open*, 7(10), 172–218.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Educa, Melior.
- Rožič, T. (2005). Vpliv izvajanja sistemsko relacijske terapije na terapevta in nastajanje novega sistema pacienta. *Psihološka obzorja*, 13(4), 85–97.
- Rutar, S. (2022). Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije. V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (str. 9–24). Založba Univerze na Primorskem.
- Smith, B., in Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. (1999). *Kurikulum za vrtce*.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. (2003, 17. april). *Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*.
- Šilc, M., in Krajnc, M. (2022). Challenges in educational inclusion of students with autism disorders in primary schools. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(2), 181–198.
- Šolska svetovalna služba OŠ Šalek. (B. I.). *Dodatna strokovna pomoč – odločba o usmeritvi*. <https://solkasvetovalnasluzbaossalek.splet.arnes.si/dodatna-strokovna-pomoc-odlocba-o-usmeritvi/>
- Štuhec, M. (2022). Epidemiologija, farmakoepidemiologija ter primerjalna učinkovitost in sprejemljivost zdravil za zdravljenje hiperkinetične motnje otrok in mladostnikov. *Analiza PAZU*, 6(1–2), 37–43.
- Turičnik, T., in Pečjak, S. (2024). Slepi in slabovidni učenci kot udeleženci v medvrstniškem nasilju. *Vzgoja in izobraževanje*, 55(1–2), 47–52.
- Uesugi, M., Miyamoto, A., Nanba, Y., Otani, Y., Takemasa, S., in Hujii, S. (2015). Relationships between problematic behaviors and motor abilities of children with cerebral palsy. *Journal of Physical Therapy Science*, 27(9), 2963–2964.
- Uhlendorff, U., in Kobolt, A. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3(4), 445–459.
- Van Meter, A., Youngstrom, E., Youngstrom, J. K., Ollendick, T., Demeter, C., in Finfdling, R. L. (2014). Clinical decision making about child and adolescent anxiety disorders using the Achenbach System of empirically based assessment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(4), 552–565.

- Völkl-Kernstock, S., Skala, K., Klomfar, S. in Kothgassner, O. D. (2016). The diagnostic relevance of CBCL and YSR in diagnosing PTSD in adolescence. *Neuropsychiatry*, 30(4), 207–215.
- Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izzivi* (str. 5–19). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Vrhovec, A. (2015). Sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine v osnovni šoli. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 156–181.
- Walter, D., Dachs, L., Faber, M., Goletz, H., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C., Kinnen, C., Rademacher, C., Schuermann, S., Metternich-Kaizman, T. W., in Doepfner, M. (2018). Effectiveness of outpatient cognitive-behavioral therapy for adolescents under routine care conditions on behavioral and emotional problems rated by parents and patients: an observational study. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), 65–77.
- Wang, J., Liu, L., Wu, H., Yang, X., Wang, Y., in Wang, L. (2014). Agreement between parents and adolescents on emotional and behavioral problems and its associated factor among Chinese school adolescents: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 14, 114.
- Wingenfeld, S. A. (2002). Assessment of behavioral and emotional difficulties in children and adolescents. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 85–105.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11: International classification of diseases 11th revision; The global standard for diagnostic health information* (11. izd.).
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). *Uradni list Republike Slovenije*, (41). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Zadnik, K., in Smrekar, S. (2020). Prepoznavanje socialnih veščin pri glasbenih dejavnostih v skupini tri- in štiriletnih otrok v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(3), 325–346.
- Zakon o duševnem zdravju (ZDZdr). (2008). *Uradni list Republike Slovenije*, (77). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2157>
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020). *Uradni list Republike Slovenije*, (20). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, (81). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, (79). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Zakon o socialnem varstvu (ZSV). (2007). *Uradni list Republike Slovenije*, (3). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO869>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

- Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996). (2005). *Uradni list Republike Slovenije*, (100). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
- Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, (72). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO213>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (1999). *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu*
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (N. Vovk-Ornik, ur.).
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2022). *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa.*
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2023a). *Individualizirani program: priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami.*
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2023b). *Kurikulum za razširjeni program osnovne šole.*
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (B. I.-a). *O nas*. <https://www.zrss.si/zavod-rs-za-solstvo/o-nas/>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (B. I.-b). *Pogosta vprašanja in odgovori*. <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/pogosta-vprasanja-in-odgovori/>

