

Vrtec, osnovna in srednja šola – analiza pridobljenih rezultatov

Katja Vrhunc Pfeifer

 © 2025 Katja Vrhunc Pfeifer
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-413-2.5>

V pričajučem poglavju predstavljamo vsebinsko analizo pridobljenih rezultatov, ki se navezujejo na vrtec, osnovne in srednje šole.¹ V sklopu analize se bomo osredotočili predvsem na pojavnost oblike čustvenih in vedenjskih motenj ter metode in tehnike, ki jih stroka uporablja pri spoprijemanju z omenjeno problematiko, ter na koncu predstavili še skupne rezultate za boljši pregled razlik med vzgojno-izobraževalnimi institucijami.

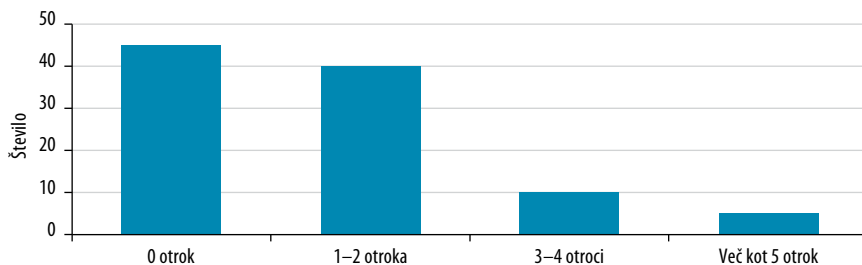
Vrtci

Vrtci predstavljajo prvo institucionalno obliko vzgoje in izobraževanja, ki je namenjena otrokom v predšolskem obdobju. Njihova primarna naloga je zagotavljanje spodbudnega okolja za celosten razvoj otrok, vključno s kognitivnim, socialnim, čustvenim in telesnim razvojem. Poleg priprave otrok na šolo vrtci nudijo tudi podporo družinam pri usklajevanju poklicnega in družinskega življenja ter pomembno prispevajo k zmanjševanju socialnih razlik.

Vzgojiteljice v vrtcih igrajo ključno vlogo pri oblikovanju varnega in spodbudnega okolja, vendar se vse pogostejše soočajo z izzivi, povezanimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami otrok. Vzgojiteljice se v svojem delu soočajo z zahtevno nalogo, kako ustrezno prepoznati in obravnavati te težave. Pomanjkanje ustreznega znanja, omejeni viri in časovni pritiski so dodatni dejavniki, ki otežujejo njihovo delo. Prav tako lahko nenehno soočanje s težavnimi vedenji negativno vpliva na njihovo duševno zdravje in zadovoljstvo pri delu.

Empirični del raziskave bo zato osredotočen na analizo čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih v vrtcih ter na izzive, s katerimi se vzgojiteljice srečujejo pri njihovem obvladovanju. Razumevanje teh problematik je ključno za razvoj ustreznih strategij in podpore, ki bodo omogočale učinkovitejše delo vzgojiteljic in prispevale k boljši vključenosti otrok s težavami.

¹ Osnovne demografske podatke smo predstavili že v poglavju »Metodološki okvir raziskave ter demografska analiza sodelujočih institucij pri preučevanju vedenjskih in čustvenih težav otrok in mladostnikov«, zato bomo tukaj v izogib podvajanju slednje izpustili.



Slika 1 Usmerjeni otroci zaradi čustvenih in ali vedenjskih težav/motenj

Skoraj polovica, 48,8 % (120) anketirancev poroča, da v njihovi skupini ni otrok, ki bi bili tja usmerjeni zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav. Skupina z 1–2 takšnimi otroki predstavlja 40,2 % (99) anketirancev. V skupinah s 3–4 otroki s takšnimi težavami je 7,3 % (18) anketirancev, medtem ko je 3,7 % (9) anketirancev v skupinah z več kot petimi otroki s čustvenimi in/ali z vedenjskimi težavami.

Preglednica 1 Ocena otrok s čustvenimi in/ali z vedenjskimi težavami/motnjami, ki še niso usmerjeni

Koliko otrok v vaši skupini ocenjujete kot tiste, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motnje, pa še niso usmerjeni?	f	f (%)
0	36	14,5
1–2	151	60,9
3–4	53	21,4
Več kot 5	8	3,2
Skupaj	248	100,0

Večina, 60,9 % (151) anketirancev ocenjuje, da imajo v svojih skupinah 1–2 otroka s čustvenimi in/ali z vedenjskimi težavami, ki še niso usmerjeni. V skupinah brez takšnih otrok dela 14,5 % (36) anketirancev. Anketirancev, ki imajo v svojih skupinah 3–4 otroke s takšnimi težavami, je 21,4 % (53), medtem ko je najmanjši delež, 3,2 % (8) anketirancev, v skupinah z več kot petimi takšnimi otroki.

Preglednica 2 prikazuje pogostost in obremenjenost vzgojiteljev zaradi posameznih pojavnih oblik vedenja ali težav pri otrocih. Zaradi obsežnosti preglednice smo pojavne oblike glede na vrednosti aritmetične sredine razvrstili po pogostosti od najvišje do najnižje. Vrednosti obremenjenosti nad 3,5 smo označili z zeleno barvo, tiste pod 1,8 pa z rdečo. Tukaj so ključni poudarki glede pogostosti pojavnih oblik in obremenjenosti vzgojiteljev:

Preglednica 2 Pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav/motenj otrok v vrtcih

Pojavne oblike	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Je hiperaktiven, hitro preide iz ene aktivnosti v drugo.	161	4,04	1,015	3,62	1,101
Je neposlušen.	156	3,96	1,068	3,71	1,169
Je impulziven.	161	3,95	1,048	3,61	1,096
Je nezmožen ustreznega izražanja in reguliranja lastnih čustev (glede na pričakovano stopnjo v razvoju).	158	3,87	1,087	3,55	1,117
Je hitro razburljiv.	156	3,83	1,124	3,55	1,262
Krši dogovorjena pravila obnašanja.	150	3,83	1,252	3,75	1,345
Je razdražljiv.	160	3,81	1,094	3,49	1,127
Ne prenese čakanja, vse hoče takoj.	153	3,74	1,312	3,45	1,378
Moti skupinske dejavnosti.	152	3,74	1,237	3,72	1,294
Prepira se, ima konflikte z drugimi otroki.	159	3,71	1,214	3,54	1,251
Neprilagojen je.	157	3,70	1,095	3,42	1,178
Kriči in se dere.	155	3,69	1,317	3,62	1,276
Prekomerna uporaba digitalnih naprav.	151	3,67	1,427	3,30	1,482
Slabo je razpoložen.	161	3,58	1,010	3,23	1,072
Agresiven je do drugih.	160	3,54	1,170	3,71	1,239
Zaznane so posledice prekomerne uporabe digitalnih naprav pri otrocih.	151	3,54	1,450	3,33	1,482
Vstopa v konflikte z drugimi otroki.	155	3,50	1,250	3,35	1,315
Ima odpor do sledenja navodilom	151	3,47	1,351	3,46	1,388
Ima nagle izbruhe jeze.	153	3,35	1,402	3,29	1,450
Neprimerno izražanje.	157	3,32	1,354	3,03	1,379
Kljubuje, ko ga grajamo.	155	3,30	1,223	3,16	1,286
Tepe, grize ali potiska druge otroke.	156	3,29	1,291	3,53	1,343
Kazen ne vpliva na njegovo obnašanje.	153	3,29	1,336	3,13	1,369
Namerno moti/draži druge.	152	3,28	1,443	3,27	1,460
Ne počuti se krivega, ko naredi nekaj, česar ne bi smel.	152	3,22	1,372	3,14	1,373
Nasprotuje predlogom vzgojitelja.	156	3,21	1,265	3,10	1,314
Razburjen je brez jasnega razloga.	154	3,18	1,299	3,13	1,340
Vznemirjen je zaradi kakršne koli spremembe rutine.	154	3,17	1,303	3,03	1,336
Izpostavljen je uporabi digitalnih naprav.	149	3,13	1,630	2,96	1,552
Je vsiljiv.	157	3,09	1,263	3,05	1,332
Je napet.	154	3,09	1,249	2,91	1,310
Hitro menjava razpoloženje.	150	3,08	1,339	2,91	1,337
Uničuje stvari.	160	3,01	1,264	3,07	1,349
Je malomaren do svojih in drugih stvari.	157	3,00	1,240	2,84	1,215
Ne vrača čustev/občutkov ali slabo izraža čustva do drugih.	150	2,96	1,305	2,79	1,316
Ničesar se ne boji.	151	2,95	1,444	2,82	1,448
Kaže malo zanimanja za stvari, ki se dogajajo okoli njega.	155	2,94	1,330	2,79	1,315
Je trdoglav, čemer.	152	2,94	1,328	2,74	1,337

Pojavne oblike	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Izogiba se udeležbi v skupnih dejavnostih, ki jih ponuja vzgojitelj.	153	2,93	1,445	2,90	1,418
Obtožuje druge.	157	2,92	1,340	2,75	1,326
Premalo se boji poškodb.	152	2,90	1,450	2,88	1,493
V vse se vmešava.	152	2,88	1,462	2,73	1,427
Ne razume navodil.	151	2,86	1,400	2,93	1,424
Vede se nevarno.	152	2,84	1,396	3,07	1,493
Težko zaspi.	152	2,82	1,456	2,51	1,383
Je odsoten.	152	2,82	1,410	2,70	1,416
Umika se.	161	2,80	1,134	2,55	1,065
Preveč se oklepa odraslih, preveč je odvisen od njih.	152	2,80	1,386	2,71	1,372
Uničuje stvari v navalu jeze.	156	2,76	1,364	2,90	1,415
Pogosto se namršči.	152	2,76	1,301	2,45	1,236
Občutljiv je na hrup.	151	2,74	1,383	2,68	1,371
Slaba grobo- in finomotorika.	152	2,70	1,372	2,49	1,294
Se ne odziva, ko ga drugi ogovorijo.	151	2,67	1,360	2,57	1,351
Drugi otroci se ga izogibajo.	152	2,65	1,319	2,62	1,368
Izogiba se očesnega stika.	152	2,64	1,435	2,32	1,259
Sili druge otroke v dejanja in dejavnosti, ki jih sam želi.	156	2,58	1,280	2,63	1,366
Uničuje stvari, ki pripadajo drugim.	153	2,58	1,326	2,68	1,458
Zlahka postane ljubosumen.	152	2,57	1,340	2,51	1,308
Je agresiven do sebe.	159	2,55	1,173	3,02	1,407
Je solzav.	154	2,51	1,315	2,49	1,304
Nenehno prosi za pomoč.	151	2,49	1,290	2,38	1,311
Obnaša se preotročje za svoja leta.	153	2,42	1,422	2,25	1,289
Nagnjen je k laganju.	157	2,38	1,356	2,35	1,380
Udari vzgojitelja, ko je jezen.	155	2,33	1,339	2,69	1,532
Kompulzivno se vede.	147	2,31	1,384	2,47	1,463
Ima znake potlačenega vedenja.	153	2,29	1,322	2,29	1,264
Ima nespečnost.	152	2,29	1,305	2,22	1,307
Ekscesno se vede,	150	2,29	1,244	2,33	1,276
Hladno se vede.	150	2,27	1,309	2,36	1,410
Je zaprt, se ne družì z drugimi.	155	2,24	1,310	2,29	1,263
Izogiba se drugim otrokom in igri z njimi.	153	2,24	1,366	2,12	1,262
Je apatičen.	152	2,20	1,278	2,26	1,306
Je premalo aktiven, počasen ali brez energije.	154	2,19	1,216	2,27	1,291
Izogiba se mobilnim dejavnostim.	151	2,17	1,232	2,20	1,287
Kaže komaj kakšne socialne reakcije.	149	2,15	1,363	2,22	1,369
Preveč je vznemirjen, ko je ločen od staršev.	153	2,07	1,187	2,05	1,179
Nagnjen je k osamljenosti.	154	2,05	1,254	2,11	1,197
Je žalosten.	152	2,05	1,057	2,19	1,210

Pojavne oblike	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Ima fiksiran izraz obraza.	149	2,05	1,272	2,06	1,295
Ne prenese, da stvari niso na svojem mestu.	152	2,03	1,252	1,95	1,180
Noče jesti.	152	2,03	1,297	1,90	1,149
Izkazuje občutljivost na dotik.	150	1,93	1,197	1,91	1,191
Je brezizrazen.	147	1,92	1,230	1,97	1,262
Izkazuje katere izmed pojavnih oblik za plašnost.	153	1,89	1,092	2,07	1,172
Preveč je sramežljiv.	151	1,89	1,114	1,80	1,044
Je avtističen.	148	1,85	1,301	2,04	1,354
Je pretirano prestrašen.	152	1,82	1,032	1,82	1,014
Preveč poje.	152	1,75	1,087	1,67	1,023
Je pretirano zaskrbljen.	151	1,70	0,978	1,75	0,989
Ima tike.	153	1,65	1,048	1,57	0,941
Je zelo samokritičen.	151	1,65	0,961	1,76	1,028
Ima odpor do vrtca.	151	1,64	1,002	1,82	1,157
Izkazuje selektivni mutizem (ne govori z neznanimi osebami).	150	1,59	1,106	1,70	1,155
Ima Aspergerjev sindrom.	146	1,47	0,956	1,62	1,084
Zadržuje zrak.	151	1,43	0,876	1,56	1,016
Je žrtev nasilja.	149	1,42	0,798	1,72	1,194
Izkazuje mutizem.	150	1,41	0,913	1,62	1,103
Namerno urinira po drugih ali po stvareh.	152	1,38	0,898	1,62	1,171
Namerno odvaja blato v hlače ali drugje v prostoru.	152	1,35	0,930	1,57	1,162
Je žrtev zlorabe.	150	1,29	0,651	1,67	1,221

Pogostost pojavnih oblik

V nadaljevanju predstavljamo pogostost pojavnih oblik glede na odgovore vzgojiteljev.

Najpogostejše pojavne oblike:

1. Hiperaktivnost ($X = 4,04$, $s = 1,015$): Otroci pogosto hitro prehajajo med aktivnostmi, kar je najpogostejše opažena vedenjska težava.
2. Neposlušnost ($X = 3,96$, $s = 1,068$): Otroci ne sledijo navodilom, kar se pojavlja zelo pogosto.
3. Impulzivnost ($X = 3,95$, $s = 1,048$): Otroci pogosto reagirajo brez premisleka, kar je ena najpogostejših značilnosti.
4. Nezmožnost reguliranja čustev ($X = 3,87$, $s = 1,087$): Pogosto izražanje neprimernih čustev glede na otrokovo razvojno stopnjo.
5. Hitro razburljiv ($X = 3,83$, $s = 1,124$): Otroci se hitro razburijo, kar je tudi precej pogosta pojavna oblika.

Zmerno pogoste pojavne oblike:

- Motenje skupinskih dejavnosti ($X = 3,74$, $s = 1,237$): Otroci aktivno motijo skupinsko delo.
- Ne prenese čakanja, hoče vse takoj ($X = 3,74$, $s = 1,312$): Ta značilnost se pojavlja pogosto, vendar nekoliko manj kot hiperaktivnost.
- Prepiranje in konflikti z drugimi otroki ($X = 3,71$, $s = 1,214$): Otroci pogosto vstopajo v konflikte z vrstniki.
- Kričanje in dretje ($X = 3,69$, $s = 1,317$): Otroci pogosto glasno izražajo svoja čustva.
- Razdražljivost ($X = 3,81$, $s = 1,094$): Otroci kažejo znake razdraženosti.

Manj pogoste pojavne oblike:

- Nagnjenost k laganju ($X = 2,38$, $s = 1,356$): Laganje je opaženo, vendar manj pogosto.
- Preveč se oklepa odraslih ($X = 2,80$, $s = 1,386$): Otroci kažejo prekomerno odvisnost od odraslih, vendar to ni zelo pogosto.
- Agresivnost do sebe ($X = 2,55$, $s = 1,173$): Samopoškodovalno vedenje se pojavlja redko, a ga vzgojitelji zaznajo.

Najredkejša pojavna oblika:

- Namerno uriniranje po drugih ali po stvareh ($X = 1,38$, $s = 0,898$): Ta vedenja so zelo redka.
- Namerno odvajanje blata ($X = 1,35$, $s = 0,930$): Ta oblika vedenja je izjemno redka.
- Mutizem ($X = 1,41$, $s = 0,913$): Opažen je redko, zlasti v obliki selektivnega mutizma.

Če povzamemo: zelo pogoste vedenjske težave vključujejo hiperaktivnost, impulzivnost in neposlušnost, ki se pojavljajo pri večini otrok v skupinah. Manj pogoste težave vključujejo vedenja, povezana s čustveno zaprtostjo, z nagnjenostjo k laganju ali destruktivnim vedenjem. Najredkejša vedenja pa so ekstremne oblike, kot so selektivni mutizem, namerno uriniranje in odvajanje blata, ki se pojavljajo le pri izjemno majhnem številu otrok.

V predšolskem obdobju, torej pri otrocih, starih od dveh do pet let, so čustvene in vedenjske motnje pogostejše, kot se je nekoč domnevalo, ter so primerljive s tistimi v kasnejšem otroštvu (Egger in Angold, 2006). Med najpogostejšimi diagnozami so motnja pomanjkanja pozornosti in hiperaktiv-

nosti (angl. *attention deficit hyperactivity disorder* – ADHD), opozicijsko kljubovalna motnja, motnja vedenja, anksiozne motnje, kamor sodijo ločitvena anksioznost, generalizirana anksioznost, socialna fobija, specifične fobije in posttravmatska stresna motnja, ter depresivne motnje, kot sta huda depresija in distimija.

V raziskavah so bile ugotovljene naslednje stopnje prevalence psihiatričnih motenj pri predšolskih otrocih: motnja pomanjkanja pozornosti in hiperaktivnosti se pojavlja pri 3,3–5,7 % otrok (Angold idr., 2006; Keenan idr., 1997), opozicijsko kljubovalna motnja pri 6,6–16,8 %, pri čemer so najvišjo stopnjo zaznali Lavigne idr. (1996), medtem ko so druge raziskave poročale o nižjih številkah. Motnja vedenja se pojavlja pri 3,3–4,6 % otrok (Keenan idr., 1997; Angold idr., 2006), depresivne motnje pri 0,3–2,1 % (Lavigne idr., 1996; Angold idr., 2006), ločitvena anksioznost pri 0,3–5 % (Angold idr., 2006; Keenan idr., 1997), generalizirana anksioznost pri 0,5–6,5 % (Angold idr., 2006; Lavigne idr., 1996), socialna fobija pri 2,1–4,6 % (Angold idr., 2006; Keenan idr., 1997), specifične fobije pri 0,7–2,3 % (Angold idr., 2006; Lavigne idr., 1996), posttravmatska stresna motnja pri 0,6 % (Angold idr., 2006) in selektivni mutizem pri 0,6 % (Angold idr., 2006).

V literaturi je veliko razprav o tem, ali je pri tako majhnih otrocih mogoče zanesljivo diagnosticirati motnje (Angold in Egger, 2004). Eden glavnih argumentov proti diagnozam v tej starostni skupini je dejstvo, da se kognitivni, socialni in čustveni razvoj v predšolskem obdobju odvijajo zelo hitro, kar otežuje razlikovanje med normalnimi razvojnimi variacijami in patološkimi vedenji (Egger in Angold, 2006). Vendar pa so raziskave pokazale, da so simptomi nekaterih motenj, kot so ADHD, anksiozne motnje in depresija, že v predšolskem obdobju dovolj stabilni in vplivajo na otrokovo delovanje na način, ki upravičuje njihovo diagnosticiranje (Lahey idr., 1998; Keenan idr., 1997). Pri tem so pomembne razlike v pogostosti simptomov med predšolskimi otroki in starejšimi otroki, kar pomeni, da enaka diagnostična merila ne morejo vedno veljati za obe starostni skupini (Angold idr., 2006).

V nekaterih raziskavah fantom pogosteje diagnosticirajo vedenjske motnje kot deklicam. Npr., v raziskavi Lavigne idr. (1996) so imeli fantje dvakrat večjo verjetnost za diagnozo opozicijsko kljubovalne motnje. V raziskavi Angolda idr. (2006) je bila podobna razlika ugotovljena pri ADHD, saj so imeli fantje pogosteje kombinirano obliko motnje (2,7 % fantov proti 0,3 % deklic). Vendar pri anksioznih in depresivnih motnjah niso ugotovili bistvenih razlik med spoloma. Prav tako so raziskave pokazale, da so vedenjske težave najpogostejše pri triletnikih, nato pa se nekoliko zmanjšajo do petega leta starosti (Lavigne idr., 1996; Angold idr., 2006). Še posebej izstopa pojav kljubovalnosti

in impulzivnosti, ki doseže vrhunec pri triletnikih in nato postopoma upada (Tremblay, 2004).

Raziskave dosledno kažejo, da so čustvene in vedenjske motnje v predšolskem obdobju povezane s pomembnimi primanjkljaji na različnih področjih razvoja in socialnega funkcioniranja. Otroci z ADHD ali z vedenjskimi motnjami imajo več težav v vrtcu, vključno z višjo stopnjo izključitve iz vrtca ali šole. V raziskavi Helen L. Egger in Adriana Angolda (2006) je bilo ugotovljeno, da je 40 % predšolskih otrok z ADHD že bilo suspendiranih, medtem ko jih je bilo 16 % izključenih iz vrtca ali šole. Tudi otroci z anksioznimi motnjami in depresijo pogosto kažejo izrazito socialno inhibicijo, ki vpliva na njihove odnose s starši, z učitelji in vrstniki (Lahey et al., 1998). Medtem ko se vedenjske motnje bolj povezujejo z disciplinskimi težavami, anksiozne in depresivne motnje pogosto vodijo v socialno izolacijo in težave s samozavestjo (Angold idr., 2006).

Čeprav je v preteklosti veljalo, da so čustvene in vedenjske težave pri predšolskih otrocih prehodne in del normalnega razvoja, raziskave kažejo, da so te motnje pogosto stabilne, povezane z visokim tveganjem za kasnejšo psihopatologijo in imajo pomembne posledice za otrokovo funkcioniranje. Stopnje prevalence so primerljive s tistimi pri starejših otrocih in odraslih (Egger in Angold, 2006; Kessler idr., 2005), kar nakazuje potrebo po zgodnjem odkrivanju in intervenciji.

Ker pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav oz. motenj pomenijo stresne situacije tudi za vzgojitelje, saj običajno motijo skupinsko dinamiko in predstavljajo dodatne izzive, smo v nadaljevanju raziskovali, kakšno obremenitev predstavljajo za vzgojitelje.

Obremenjenost vzgojiteljev

Predstavljamo pojavne oblike glede na obremenjenost vzgojiteljev pri delu z njimi.

Najbolj obremenjujoče pojavnne oblike:

1. Kršenje pravil obnašanja ($X = 3,75$; $s = 1,345$):
 - Vzgojitelji poročajo, da jih to vedenje močno obremenjuje, saj zahteva pogosto intervencijo in poseganje v delo skupine.
2. Neposlušnost ($X = 3,71$; $s = 1,169$):
 - Obremenitev, ki je med najvišjimi, kaže, da je nesodelovanje otrok za vzgojitelje posebej zahtevno.

3. Motenje skupinskih dejavnosti ($X = 3,72$; $s = 1,294$):
 - To vedenje močno ovira delo z drugimi otroki, zato je obremenjujoče kljub zmerni pogostosti.
4. Agresivnost do drugih ($X = 3,71$; $s = 1,239$):
 - Čeprav agresivnost ni najpogostejša, njene resne posledice za skupino pomenijo visoko obremenjenost.
5. Hiperaktivnost ($X = 3,62$; $s = 1,101$):
 - Pogosta hiperaktivnost pri otrocih močno vpliva na delo vzgojiteljev, saj zahteva stalno prilagajanje dejavnosti.

Zmerno obremenjujoče pojavne oblike:

1. Impulzivnost ($X = 3,61$; $s = 1,096$):
 - Čeprav se pogosto pojavlja, vzgojitelji navajajo zmerno obremenjenost, kar kaže, da je obvladljiva.
2. Kričanje in dretje ($X = 3,62$; $s = 1,276$):
 - Otroci, ki glasno izražajo svoja čustva, ustvarjajo zmerno do visoko obremenitev.
3. Nezmožnost regulacije čustev ($X = 3,55$; $s = 1,117$):
 - Zahteva dodatno pozornost in prilagoditve, vendar obremenitev ostaja zmerna.
4. Tepe, grize ali potiska druge ($X = 3,53$; $s = 1,343$):
 - Fizično nasilje med otroki zahteva intervencije, kar povzroča precejšnjo obremenitev.
5. Hitro razburljiv ($X = 3,55$; $s = 1,262$):
 - Čeprav ni najbolj obremenjujoča pojavna oblika, vzgojitelji poročajo, da pogosto otežuje tekoče delo.

Manj obremenjujoče pojavne oblike:

1. Prekomerna uporaba digitalnih naprav ($X = 3,30$; $s = 1,482$):
 - Čeprav pogosta, povzroča nižjo obremenjenost, saj gre za uporabo digitalnih naprav v domačem okolju, medtem ko se vzgojitelji spoprijemajo predvsem z njenimi posledicami.
2. Nagnjenost k laganju ($X = 2,35$; $s = 1,380$):
 - Laganje otrok se redko pojavi kot težava, ki bi močno obremenjevala

vzgojitelje.

3. Izogibanje očesnemu stiku ($X = 2,32$; $s = 1,259$):
 - To vedenje vzgojitelje manj obremenjuje, saj morda nima neposrednega vpliva na skupinske dejavnosti.

Najmanj obremenjujoče pojavne oblike:

1. Občutljivost na dotik ($X = 1,91$; $s = 1,191$):
 - Redko opaženo vedenje, ki vzgojiteljev skoraj ne obremenjuje.
2. Selektivni mutizem ($X = 1,70$; $s = 1,155$):
 - Čeprav je redek, vzgojitelji poročajo o nizki obremenjenosti, morda zaradi odsotnosti neposrednih težav v vsakodnevnih dejavnostih.
3. Namerno uriniranje po stvareh ali ljudeh ($X = 1,62$; $s = 1,171$):
 - Redko vedenje, ki zato predstavlja zelo nizko obremenitev.
4. Pretirana sramežljivost ($X = 1,80$; $s = 1,044$):
 - Otroke, ki so sramežljivi, vzgojitelji dojemajo kot najmanj obremenjujoče za delo.

Vedenja, ki motijo skupinske dejavnosti (npr. hiperaktivnost, motenje, kršenje pravil), vzgojiteljem povzročajo največ obremenitev. Fizičnoagresivna vedenja, čeprav manj pogosta, so visoko obremenjujoča zaradi svoje resnosti. Obnašanja, kot so sramežljivost, selektivni mutizem ali občutljivost na dotik, vzgojitelje manj obremenjujejo, saj manj vplivajo na delo skupine. Retar idr. (2020) so v svojem delu *Analiza psihofizičnih obremenitev vzgojiteljev v vrtcih* v teoretičnem uvodu s pregledom obstoječih raziskav o obremenitvah vzgojiteljev v vrtcih ugotovili, da je v slovenskem prostoru relativno malo raziskav, ki bi obravnavale to problematiko, vendar so vse dosedanje raziskave pokazale, da poklicni stres neugodno vpliva tako na zdravje vzgojiteljev kot na njihovo delovno učinkovitost. V nadaljevanju navajamo nekaj pomembnih ugotovitev, ki jih lahko povežemo tudi z našimi rezultati in so jih povzeli zgoraj omenjeni avtorji.

Slivar (2009) je izvedel obsežno raziskavo poklicnega stresa pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih, v kateri je anketiral 900 vzgojiteljev. Ugotovil je, da je najpogostejši stresor preveliko število otrok v skupini, kar je kot močno stresno ocenilo 60,5 % anketiranih. Na drugem in tretjem mestu so bili konflikti s starši in pogovori s težavnimi starši, na četrtem mestu pa nemirni otroci, ki preizkušajo vzgojitelje. Peti najpogostejši stresor so bili konflikti s sodelavci.

V raziskavi Katarine Kacjan Žgajnar (2016) o vplivu hrupa v vrtcih na stres pri vzgojnem osebju je bilo ugotovljeno, da imajo vzgojitelji, ki jih hrup na delovnem mestu moti, trikrat večje možnosti za stres kot tisti, ki jih ne moti ($p < 0,001$). Meritve koncentracije kortizola so pokazale, da hrup nad 80 dB vpliva na povečano izločanje stresnega hormona, kar dokazuje, da hrup predstavlja pomemben dejavnik stresa.

V raziskave Sonje Čotar Konrad in Maje Lebeničnik (2019) sta avtorici raziskovali izgorelost in samoučinkovitost strokovnih delavk v vrtcu ter ugotovili, da je poročana stopnja izgorelosti relativno nizka. Večina vzgojiteljic je izkazovala visoko stopnjo osebne izpolnitve na delovnem mestu, nižjo stopnjo čustvene izčrpanosti in nizko stopnjo depersonalizacije. Pomočnice vzgojiteljev v prvi starostni skupini (1–3 leta) so izkazovale višjo samoučinkovitost pri spodbujanju motivacije otrok kot tiste v drugi starostni skupini (3–6 let). Poklicne začetnice z manj kot tremi leti delovnih izkušenj so poročale o nižji samoučinkovitosti kot vzgojiteljice v fazi poklicne stabilizacije.

Mihela Maček (2017) je v svoji raziskavi, v kateri je sodelovalo 332 vzgojiteljic, ugotovila, da vzgojitelji zaznavajo povečanje delovnih obremenitev, zlasti na področju administrativnih nalog, ter povečano število otrok s posebnimi potrebami in različnih narodnosti v vrtcih. Več kot 50 % anketiranih vzgojiteljev je kot glavne vzroke preobremenjenosti navedlo neprimerno vedenje otrok, količino administrativnega dela, število otrok v oddelku ter pričakovanja in zahteve staršev.

Strah idr. (2014) so v raziskavi o počutju vzgojiteljev na delovnem mestu ugotovili, da se večina vzgojiteljev na delovnem mestu dobro počuti in da jih delo veseli. Niso poročali o pogostem doživljanju nasilja ali drugih psihosocialnih tveganjih, kar avtorji pripisujejo dejstvu, da večino časa preživijo z otroki in imajo manj stikov z drugimi zaposlenimi.

Vse te raziskave potrjujejo, da je poklic vzgojitelja povezan s številnimi psihofizičnimi obremenitvami, ki lahko vodijo v stres, izgorelost in druge negativne posledice. Retar idr. (2020) poudarjajo, da je nujno oblikovati strategije za zmanjševanje teh obremenitev, kar vključuje boljše delovne pogoje, podporo vzgojiteljem ter prilagoditve v organizaciji dela. Tukaj bi dodali še potrebo po dodatnih usposabljanjih, ki naj se jih spodbuja tudi s strani vodstva, ter pomen supervizij ali intervizij.

Dodatno izpostavljene pojavne oblike

Poleg možnosti, ki so bile vzgojiteljem na razpolago, so kot pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav oz. motenj dodatno izpostavili naslednje odklone, ki smo jih glede na značilnosti razvrstili v različne podskupine:

Pojavne oblike vedenjskih težav:

1. Iskanje pozornosti:
 - Nenehno želi pozornost vzgojitelja ali odraslih.
 - Iskanje potrditve in hrepenenje po pohvali.
 - Odklonilno vedenje, kadar pozornosti ni.
2. Težave s spoštovanjem pravil:
 - Težko se drži pravil v igri.
 - Poskusi zmagovanja z goljufanjem.
3. Agresivno vedenje:
 - Samopoškodovanje (tolčenje z glavo v mizo).
 - Grizenje (predmetov ali nohtov).
 - Renčanje, glasno kričanje, pogled izpod čela, izražanje sovražnosti.
4. Odklonilno vedenje do avtoritete:
 - Negiranje in neupoštevanje navodil (»Ne bom«).
 - Odgovarjanje vzgojitelju.
5. Nesamostojnost in pasivnost:
 - Popolna odsotnost (disociacija).
 - Preveč nadzora staršev vodi v nesamostojnost in nepozornost.
6. Težave s sprejemanjem omejitev:
 - Težko sprejme besedo »ne«.
 - Močne čustvene reakcije na določene sprožilce (glasnejši zvoki, konflikti).

Pojavne oblike čustvenih težav:

1. Čustvena nihanja:
 - Prehodi iz kričanja v popolno odsotnost.
 - Zmedenost, zbežanost.
2. Senzorična preobčutljivost:
 - Specifični sprožilci (glasovi, situacije), ki vodijo v intenzivne reakcije.
3. Hrepenenje po povezanosti:
 - Občutek, da otrok doma »ni viden«.
 - Odkloni v vedenju zaradi pomanjkanja pozornosti in pohvale.

Družinski in okoljski vplivi:

1. Vpliv družine:
 - Problematično družinsko okolje (npr. permissivna vzgoja, konflikti staršev).
 - Prelaganje vzgoje na vrtec.
 - Nesprejemanje otrokovih posebnih potreb (npr. različno dojemanje staršev).
 - Pretirana vključenost staršev, ki zavira samostojnost otroka.
2. Kontekstualni vplivi:
 - Nezadostna struktura (potreba po trdnem ritmu in strukturirani igri).
 - Neupoštevanje razvojnih razlik (zaostanek v razvoju glede na starost).

Druge zaznane težave:

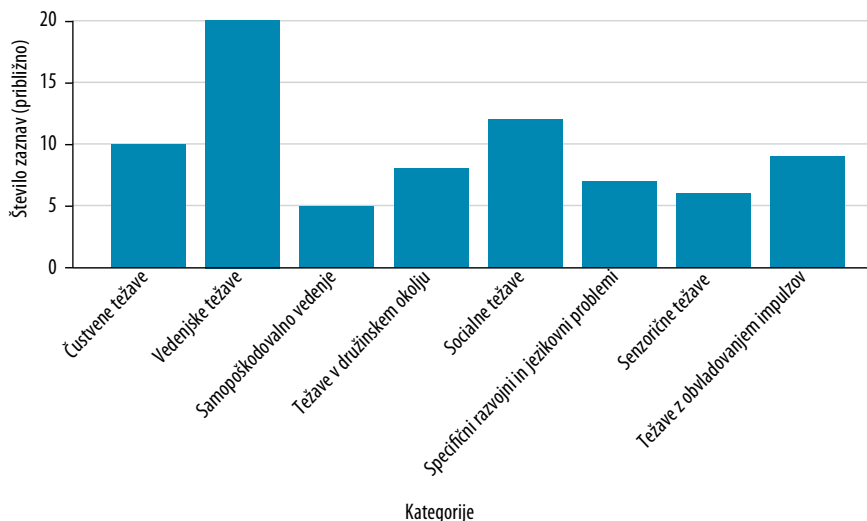
1. Motnje koncentracije in pozornosti:
 - Slaba koncentracija, bežanje misli, hiperaktivnost.
 - Beganje in nepozornost.
2. Težave v komunikaciji:
 - Šibek besedni zaklad, zaostanek v jezikovno-govornem razvoju.
3. Nenavadni vzorci vedenja:
 - Nenavadni predmeti kot igračke ali za uspavanje.

Poleg osnovnih pojavnih oblik, kot so neupoštevanje pravil, agresija, iskanje pozornosti, so poudarjene še subtilnejše oblike, kot so disociacija, težave z jezikovno-govornim razvojem, vpliv permissivne vzgoje in pasivnost. Vse te oblike kažejo na kompleksnost težav, ki so pogosto prepletene z družinskim okoljem in individualnimi značilnostmi otroka.

Omenjene pojavne oblike smo združili v naslednje širše kategorije:

1. Čustvene težave
 - Slabo razpoloženje
 - Zbeganost, zmedenost
 - Razburjenost brez jasnega razloga
 - Nezmožnost regulacije in izražanja čustev
 - Prekomerna občutljivost na hrup ali dotik
 - Plašnost, sramežljivost
 - Občutljivost na ločitev od staršev

- Solzavost
 - Apatičnost
 - Zaprtost, izogibanje stiku z drugimi
 - Osamljenost
 - Depresivne tendence (npr. žalost, brezvoljnost)
2. Vedenjske težave
 - Iskanje pozornosti odraslih
 - Neposlušnost, ključovalnost
 - Prepiranje, konflikti z drugimi otroki
 - Hiperaktivnost, nenehno premikanje
 - Nasilno vedenje do drugih (tepe, grize)
 - Uničevanje predmetov (svojih in tujih)
 - Kršenje pravil v igri (npr. goljufanje)
 - Odklanjanje sledenja navodilom
 - Impulzivno vedenje
 - Pogosti izbruhi jeze
 - Motenje skupinskih dejavnosti
 3. Samopoškodovalno vedenje
 - Tolčenje z glavo ob mizo
 - Popolna disociacija ali izklop
 4. Težave v družinskem okolju
 - Nesodelovanje staršev
 - Prelaganje vzgoje na vrtec
 - Preveč nadzora doma → nesamostojnost
 - Pomanjkanje pohvale in potrditve
 - Problemi med starši (nesprejemanje otrokovih posebnih potreb)
 5. Socialne težave
 - Slaba integracija med vrstniki
 - Pomanjkanje socialnih veščin
 - Zavračanje skupnih aktivnosti
 - Izolacija (skrivanje, umik)
 6. Specifični razvojni in jezikovni problemi
 - Šibek besedni zaklad
 - Zaostanek v razvoju
 - Nenavadni predmeti kot igračke
 - Težave z razumevanjem navodil



Slika 2 Grafični prikaz širših kategorij pojavnih oblik čustvenih in vedenjskih težav/motenj v vrtcih

7. Senzorične težave

- Občutljivost na spremembe rutine
- Ne prenese, da stvari niso na svojem mestu

8. Težave z obvladovanjem impulzov

- Neprilagojenost, ekscesno vedenje
- Zlahka postane ljubosumen
- Ne prenese čakanja, želi takojšnje rezultate

Slika 2 prikazuje različne kategorije pojavnih oblik čustvenih in vedenjskih težav/motenj pri otrocih ter približno število zaznav v vsaki kategoriji.

Tudi raziskovalni izsledki drugih avtorjev potrjujejo, da se vedenjske in čustvene težave/motnje pri otrocih razvijajo v kompleksni prepletenosti individualnih značilnosti otroka in vplivov družinskega okolja. Jessica Hernandez Sanchez (2024) ugotavlja, da permissivna vzgoja, pri kateri starši otrokom ne postavljajo jasnih meja, lahko vodi v pomanjkanje discipline, nizko samoregulacijo in pasivnost, kar vpliva na otrokovo socialno prilagajanje in razvoj vedenjskih vzorcev. Podobno Douglas M. Teti in Margo Candelar (2002) izpostavljata, da permissivni starši otrokom omogočajo večjo svobodo pri izražanju, kar lahko vpliva na manj strukturiran jezikovni razvoj in posledično oteži komunikacijske spretnosti. Tukaj bi dodali tudi vpliv digitalne tehnologije, ki dokazano zavira jezikovni razvoj.

Čustvene težave, kot so anksioznost, pasivnost in disociacija, so pogoste pri otrocih, ki so bili izpostavljeni zanemarjanju ali čustvenemu zavračanju, kar potrjujejo ugotovitve Aideen Mary Naughton idr. (2013). Ti otroci razvijajo obrambne mehanizme, ki jih lahko vodijo v socialno izolacijo, težave pri izražanju čustev in nezmožnost vzpostavljanja zdravih odnosov z vrstniki. Hastings idr. (2019) opozarjajo, da pomanjkanje čustvene podpore v družinskem okolju lahko vodi do socialne inhibicije, tesnobe in vedenjskih težav pri otrocih, ki se izražajo skozi izogibanje vrstnikom in težave pri vzpostavljanju socialnih veščin. Poleg tega Stephanie D. Stepp idr. (2012) ugotavljajo, da otroci mater z mejno osebnostno motnjo pogosto kažejo večjo impulzivnost, agresijo in celo samopoškodovalne težnje, kar je posledica nestabilnih starševskih odnosov. Podobno Mojgan Salavati in Edward Selby (2025) izpostavljata, da lahko neurejeni odnosi med starši in čustveno zavračanje prispevajo k težavam pri regulaciji čustev, kar se kaže v povečani anksioznosti, impulzivnosti in oteženem socialnem prilagajanju.

Tudi ostale raziskave potrjujejo, da se vedenjske in čustvene težave pogosto pojavljajo že v predšolskem obdobju. Egger in Angold (2006) ugotavljata, da so pri predšolskih otrocih pogoste težave, kot so impulzivnost, agresija, neskladno vedenje do vrstnikov in čustvena nestabilnost, pri čemer se simptomi vedenjskih motenj v tej starostni skupini lahko razlikujejo od tistih pri starejših otrocih. Maria Poulou (2015) opozarja, da se številne težave, kot so anksioznost, socialna izolacija, impulzivnost in motnje pozornosti, pogosto začnejo že v zgodnjem otroštvu in lahko napovedujejo kasnejše težave. Ogundele (2018) poudarja vpliv družinskega okolja na razvoj vedenjskih težav, pri čemer otroci iz družin z nepredvidljivimi vzorci vzgoje pogosto kažejo težave pri samoregulaciji čustev in vedenja.

Raziskava Susan B. Campbell (2006) dodatno potrjuje, da se pri nekaterih otrocih vedenjske težave sčasoma stabilizirajo in postanejo izrazitejše, če jih ne naslovimo že v predšolskem obdobju, pri čemer opozarja na povezavo med neupoštevanjem pravil in kasnejšimi težavami v šolskem okolju. Povečanje čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih v obdobju pandemije covid-19 izpostavljajo Jiao idr. (2020), ki ugotavljajo, da so otroci v tem obdobju kazali večjo stopnjo tesnobe, težave pri socialni interakciji ter vedenjske težave. Poleg tega Georgiades idr. (2011) preučujejo čustvene in vedenjske težave pri otrocih z avtizmom ter ugotavljajo, da se ti pogosto soočajo s socialno izolacijo, težavami pri razumevanju čustvenih signalov in povečano anksioznostjo. Susan M. Breitenstein idr. (2009) opozarjajo na zgodnje znake motenj pozornosti in hiperaktivnosti ter poudarjajo, da se težave, kot so impulzivnost in težave pri sledenju navodilom, lahko kažejo že v predšolskem obdobju. Na

pomen materinega duševnega zdravja za razvoj vedenjskih težav pri otrocih opozarjajo Letícia M. Dos Santos idr. (2015), ki ugotavljajo, da obstaja močna povezava med duševnim zdravjem mater in pojavnostjo čustvenih ter vedenjskih motenj pri predšolskih otrocih.

Omenjene raziskave skladno s pridobljenimi rezultati potrjujejo, da so vedenjske in čustvene težave pri otrocih posledica večplastnih dejavnikov, ki vključujejo družinsko okolje, vzgojne prakse, zgodnje razvojne izzive in zunanje stresne dejavnike. Ključnega pomena sta pravočasno prepoznavanje in obravnaava teh težav, saj lahko zgodnje intervencije pomembno prispevajo k boljši socialni in čustveni prilagoditvi otrok ter preprečijo nadaljnji razvoj resnejših težav v kasnejšem življenjskem obdobju. S tem namenom v nadaljevanju predstavljamo učinkovite pristope dela pri predšolskih otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami.

Učinkoviti pristopi dela pri predšolskih otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Glede na pridobljene rezultate predstavljamo pristope, ki so jih vzgojitelji navedli kot učinkovite pri delu s predšolskimi otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami. Z namenom nazornejšega pregleda smo pridobljene pristope razporedili v kategorije.

1. Pristopi individualizacije
 - Individualne dejavnosti: »pripravim individualne dejavnosti«, »realizacija dejavnosti, kjer ima težave«, »dodatna vzpodbuda, preusmeritve, več individualne obravnave«.
 - Delo ena na ena: »večino časa je potrebno delo ena na ena«, »pri dejavnostih več posvečanja oz. delo ena na ena«.
 - Prilagojene aktivnosti: »z aktivnosti v aktivnost se prilagajamo in iščemo rešitve«.
2. Spodbujanje pozitivnega vedenja
 - Pohvale in nagrade: »pohvala, vključevanje v obstranske dejavnosti, vedno v zornem kotu odrasle osebe«.
 - Podpora pozitivnemu vedenju: »podpora pozitivnemu vedenju, usmerjanje vedenja, check liste, učenje socialnih veščin«.
 - Doslednost: »striktno se držim tega, kar mu obljubim«, »jasna pravila, pohvale in spodbude pri katerikoli izboljšavi«.
3. Prepoznavanje in regulacija čustev
 - Pomoč pri prepoznavanju čustev: »prepoznavanje, poimenovanje čustev«.

- Sprostitutvene tehnike: »sprostitutvene tehnike, sproščanje, čustva-lutke«.
 - Umik za pomiritev: »umirjen pogovor, umik od skupine«, »ugotavljam, kaj otroka pomiri«.
4. Komunikacija in socialne veščine
- Mirna komunikacija: »tih govor, umirjen govor, več ponovitev«.
 - Razumevanje otroka: »razumevanje otroka«, »skozi pogovor, skozi igro«.
 - Učenje socialnih veščin: »socialne igre, sodelovanje z vrstniki«.
5. Jasna struktura in navodila
- Postavljanje meja: »postavljanje jasnih mej«, »mirno odreagiranje, pogovor, dogovorjena pravila«.
 - Navodila in rutina: »uporaba enostavnih navodil, večkratno ponavljanje navodil, dodatna razlaga«, »jasna struktura v skupini«.
6. Senzorične prilagoditve
- Senzorne metode: »senzorno-tipne metode dela, senzorni materiali (svetlobni laski, obtežena plišasta igrača)«.
 - Prilagoditve za pomiritev: »slušalke z glasbo ali glušniki«, »vrtenje, guganje, stvari, ki se vrtijo«.
 - Posebne prilagoditve: »prilagojena hrana v teksturi (brez zrnaste hrane)«.
7. Preventiva in intervencija
- Preprečevanje izbruhov: »preprečevanje izbruhov v igralnici«.
 - Umik ob agresivnem vedenju: »če otrok postane agresiven, ga odmaknem od igre z vrstniki«, »odstranitev od dejavnosti in preostalih otrok«.
 - Preusmeritev: »preusmerjanje pozornosti«, »zaposlitev s primernimi dejavnostmi«.
8. Sodelovanje z drugimi
- Sodelovanje s strokovnjaki: »v dogovoru s strokovno službo in VIZ«.
 - Sodelovanje s spremljevalcem: »pomoč spremljevalca«.
9. Spodbujanje samostojnosti
- Raziskovanje in samostojnost: »pustimo, da raziskuje po igralnici; ponudimo mu sredstva, ki ga zanimajo«.
 - Zaščita pred nevarnostmi: »otrok, star 14 mesecev, ga občasno dajemo v določen prostor, da ga zaščitimo«.

Raziskave potrjujejo pomen individualiziranih pristopov, pri čemer Melissa M. Holland idr. (2017) poudarjajo uporabo kognitivnih in vedenjskih strategij ter sodelovanje s starši. Spodbujanje pozitivnega vedenja s pohvalami in z nagradami ter usmerjanjem vedenja je ključno za zmanjšanje motečega vedenja, kar potrjujejo tudi Mary Margaret Gleason idr. (2016), s poudarkom na pozitivni okrepitevi in strukturiranih strategijah.

Pri prepoznavanju in regulaciji čustev se kot učinkovite strategije izkazujejo poimenovanje čustev, sprostitvene tehnike in umik, kar sta raziskali Angie D. Waliski in Laurie A. Carlson (2008) in ugotovili, da skupinsko delo izboljšuje čustveno ozaveščenost ter vedenje otrok. Komunikacija in socialne veščine imajo ključno vlogo pri zgodnjih intervencijah; Lise Fox in Mary L. Hemmeter (2009) zagovarjata model podpore socialnemu in čustvenemu razvoju.

Prav tako so pomembni jasna struktura in navodila, saj tudi raziskave Cathryne L. Schmitz in Alana Hiltone (1996) kažejo, da kombinacija strukturirane vzgoje in mentalnozdravstvenih intervencij pomaga pri zmanjševanju vedenjskih težav. Poleg tega senzorične prilagoditve, kot so tiha okolja in uporaba senzoričnih materialov, dokazano pomagajo pri obvladovanju vedenjskih težav (Gardner in Shaw, 2008).

Preventiva in intervencija igrata ključno vlogo pri preprečevanju izbruhov ter obvladovanju agresivnega vedenja, kar potrjujejo ugotovitve Peacock Hill Working Group (1991), ki poudarja pomen zgodnjih intervencij. Poleg tega je sodelovanje z drugimi strokovnjaki in vključevanje družin bistvenega pomena, kar zagovarja tudi Susan B. Campbell (2006).

Nazadnje raziskave McLeoda idr. (2017) kažejo, da spodbujanje samostojnosti in omogočanje raziskovanja skozi igro pozitivno vplivata na čustveno stabilnost otrok.

Skupaj te ugotovitve podpirajo celosten pristop k delu s predšolskimi otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki temelji na individualizaciji, strukturiranosti, senzoričnih prilagoditvah in sodelovanju s strokovnjaki ter z družinami.

Dodatne specifične in izzivi na področju predšolske vzgoje

Vzgojitelji opažajo, da so vedenjske težave otrok v porastu, kar povečuje obremenitev za zaposlene in negativno vpliva na delo v skupini. Navedeni razlogi za to vključujejo hiter tempo sodobnega življenja, kjer je vse manj kakovostno preživetega časa v družinskem krogu. Starši in otroci pogosto skupaj preživljajo čas zgolj fizično prisotni, brez pravega povezovanja, kar vpliva na otrokovo vedenje in čustveni razvoj. Poleg tega so otroci že v zgodnjem otroštvu pogosto vključeni v številne popoldanske dejavnosti, kar dodatno zmanjšuje pristnost odnosov z družino.

Prisotnost otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami v skupini pogosto povzroča prekinitev dela, saj taki otroci zahtevajo nenehno pozornost vzgojitelja. To negativno vpliva na celotno skupino, saj se ruši harmonija in povečuje stresno ter hrupno okolje, kar je naporno tako za otroke kot za vzgojitelje. Vzgojitelji pogosto poročajo o izgorevanju zaradi dolgotrajnega soočanja s takimi izzivi brez zadostne podpore. Kljub možnosti sodelovanja s strokovnjaki, kot so svetovalni delavci in specialni pedagogi, vzgojitelji navajajo, da to sodelovanje pogosto ne prinese dolgoročnih izboljšav in da se počutijo prepuščeni sami sebi.

Prav tako se zdi, da so postopki za pridobitev dodatne strokovne pomoči za otroke s tovrstnimi specifikami dolgotrajni in neučinkoviti. Zato vzgojitelji izpostavljajo potrebo po dodatnih strokovnih delavcih ali spremljevalcih, prav tako pa predlagajo zmanjšanje števila otrok v skupini in večjo sočasnost vzgojiteljev, kar bi omogočilo boljše delovne pogoje in večjo kakovost dela.

Sodelovanje s starši se izkazuje kot ključni dejavnik za izboljšanje situacije, vendar vzgojitelji opažajo, da to sodelovanje pogosto ni optimalno. Menijo, da je vzrok za težave otrok v pomanjkanju kakovostne navezanosti na starše, kar vodi v vedenjske težave in čustvene izzive. Pri otrocih, ki niso varno navezani na starše, so pogostejše težave v čustvenem uravnavanju in socialnem vključevanju.

Poleg tega vzgojitelji opažajo, da imajo nekateri otroci specifične težave, kot so nerazvite finomotorične spretnosti, kar zahteva dodatne prilagoditve pri delu. Izpostavljajo tudi, da pri delu z otroki s težavami pogosto primanjkuje sistematičnega pristopa, saj so postopki pridobivanja pomoči dolgotrajni, kar povečuje frustracije in stres.

Dodajo še, da je za uspešno delo treba negovati strpnost, čustveno inteligenco in hvaležnost, hkrati pa spodbujati večjo podporo družin in sistema. Vzgojitelji opozarjajo na nujnost sistemskih sprememb, ki bi vključevale hitrejšo pridobitev dodatne strokovne pomoči, izboljšanje delovnih pogojev in boljše sodelovanje med vsemi vključenimi. Takšne spremembe so nujne, da se prepreči nezadovoljstvo ali celo izgorelost vzgojiteljev in zagotovi ustrezna pomoč otrokom s težavami.

Osnovna šola

Osnovna šola predstavlja eno izmed ključnih okolij za razvoj otrok, kjer se oblikujejo njihove socialne, čustvene in kognitivne sposobnosti. V tem obdobju se lahko pri nekaterih otrocih pojavijo čustvene in vedenjske težave, ki vplivajo na njihovo učenje ter odnose s sošolci, z učitelji in širšo skupnostjo. Te težave so pogosto povezane z različnimi dejavniki, kot so družinska dina-

mika, biološki vplivi ali težave v šolskem okolju. Osnovne šole imajo ključno vlogo pri prepoznavanju in obvladovanju omenjenih težav, saj lahko s pravočasno podporo, prilagoditvami v učnem procesu in z ustreznim usmerjanjem pomagajo otrokom pri obvladovanju njihovih izzivov ter pri spodbujanju njihovega zdravega razvoja.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, ki se navezujejo na osnovno šolo ter čustvene in vedenjske težave oz. motnje.

Preglednica 3 Število učencev, ki so usmerjeni zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj

Koliko učencev v vašem razredu je usmerjenih zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj?	f	f (%)
0	60	27,6
1–2	118	54,4
3–4	30	13,8
Več kot 5	9	4,1
Skupaj	217	100,0

Rezultati kažejo razporeditev števila učencev z usmeritvijo zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav v razredih sodelujočih. Največji delež učiteljev, 54,4 % (118 oseb), poroča, da imajo v razredu enega do dva taka učenca. Naslednja največja skupina, 27,6 % (60 oseb), navaja, da v njihovem razredu ni takih učencev. Manjši delež, 13,8 % (30 oseb), poroča o teh do štirih učencih z usmeritvijo, medtem ko 4,1 % (9 oseb) poroča o več kot petih učencih z usmeritvijo.

Rezultati kažejo, koliko učencev učitelji ocenjujejo kot tiste s čustvenimi in/ali z vedenjskimi težavami, ki še niso usmerjeni. Večina, 51,6 % (113) jih ocenjuje, da imajo v razredu enega do dva takšnega učenca. Naslednja največja skupina, 26,0 % (57), poroča o treh do štirih takšnih učencih. Manjši delež, 11,9 % (26), jih pravi, da nimajo takšnih učencev, medtem ko ji 10,5 % (23) poroča, da imajo več kot pet takšnih učencev v razredu.

Glede na podatke Statističnega urada Republike Slovenije (b. l.) je bilo v šolskem letu 2023/2024 v redni program osnovne šole vključenih 541 učen-

Preglednica 4 Ocena učiteljev o številu učencev, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motnje, pa (še) niso usmerjeni

Koliko učencev ocenjujete kot tiste, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motnje, pa (še) niso usmerjeni?	f	f (%)
0	26	11,9
1–2	113	51,6
3–4	57	26,0
Več kot 5	23	10,5
Skupaj	219	100,0

cev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kar predstavlja povečanje za 84 učencev v primerjavi s prejšnjim letom, ko jih je bilo 457. Tudi v prilagojenem programu je prišlo do rahlega porasta – število učencev se je povečalo z 18 na 24, kar pomeni šest učencev več kot v šolskem letu 2022/2023. Podatki pa kažejo tudi na razkorak med dejansko usmerjenimi učenci in tistimi, ki jih učitelji ocenjujejo kot tiste, ki imajo tovrstne težave oz. motnje, pa (še) niso usmerjeni. Kljub temu je večina otrok s tovrstnimi težavami vključena v redni program, kar kaže na nadaljnjo usmerjenost izobraževalnega sistema k inkluziji in prilagoditvam znotraj splošnega šolskega okolja.

Pojavne oblike čustvenih in vedenjskih motenj v osnovni šoli

V pričajočem razdelku predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na pojavne oblike čustvenih in vedenjskih motenj, ki jih zaznavajo učitelji osnovnih šol.

Zaradi obsežnosti preglednice smo pojavne oblike glede na vrednost aritmetične sredine razvrstili po pogostosti od najvišje do najnižje vrednosti. Pri tem smo vrednosti obremenjenosti, ki so nad 3,5, označili z zeleno barvo, tiste, ki so pod 1,6, pa z rdečo.

Pogostost pojavnih oblik čustvenih in vedenjskih težav/motenj

V nadaljevanju so predstavljene pojavne oblike glede na svojo pogostost.

Najpogostejše oblike vedenja (aritmetična sredina nad 4,0):

- Ima slabo koncentracijo in pozornost pri šolskem delu (4,05).
- Je hitro jezen in užaljen (4,01).
- Je občutljiv, drugi ga zlahka razjezijo (3,99).

Zmerno pogoste oblike vedenja (aritmetična sredina med 3,5 in 4,0):

- Pogosto ne uspe dokončati stvari (3,95).
- Potrebuje veliko spodbude (3,94).
- Zdi se, da ne posluša (3,89).
- Zlahka odvrne pozornost (3,89).
- Ima težave z organizacijo (3,85).
- Moti ostale med poukom (3,83).

Manj pogoste oblike vedenja (aritmetična sredina med 2,5 in 3,5):

- Pretirano govori (3,33).
- Laže (3,28).
- Nezmožen je sledenja navodilom (2,76).
- Razdiralno se vede (2,83).
- Ne spoštuje avtoritete (3,3).

Preglednica 5 Pojavne oblike čustvenih in vedenjskih motenj v osnovni šoli

	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Ima slabo koncentracijo in pozornost, ko gre za šolska dela.	221	4,05	1,178	3,48	1,271
Je hitro jezen in užaljen.	218	4,01	1,107	3,65	1,153
Je občutljiv, drugi ga zlahka razjezijo.	221	3,99	1,033	3,7	1,122
Pogosto ne uspe dokončati stvari.	218	3,95	1,198	3,39	1,272
Potrebuje veliko spodbude.	217	3,94	1,187	3,42	1,307
Zdi se, da ne posluša.	219	3,89	1,132	3,37	1,27
Zlahka odvrne pozornost.	218	3,89	1,249	3,32	1,328
Ima težave z organizacijo.	219	3,85	1,214	3,28	1,275
Moti ostale med poukom.	219	3,83	1,349	3,67	1,385
Ima razpršeno pozornost.	217	3,76	1,163	3,31	1,252
Ne posluša.	218	3,74	1,18	3,46	1,249
Namerno počne stvari, ki motijo druge ljudi.	219	3,71	1,318	3,69	1,38
Za svoje napake krivi druge.	219	3,71	1,302	3,43	1,334
Ne zdi se, da mu je žal, ker je prizadel druge.	220	3,66	1,295	3,63	1,233
Prepira se s starši ali z učitelji.	220	3,59	1,353	3,44	1,319
Pogosto se vmešava v govorjenje drugih ali igre.	219	3,56	1,424	3,20	1,441
Občutljiv je na kritiko.	220	3,54	1,18	3,18	1,233
Ne more mirno sedeti.	220	3,49	1,441	2,90	1,363
Odklanja upoštevanje pravil ali opravljanje dolžnosti.	217	3,47	1,418	3,46	1,404
Izgubi živce.	220	3,45	1,311	3,47	1,355
Ima izbruhe jeze.	216	3,4	1,367	3,47	1,402
Pretirano govori.	218	3,33	1,443	3,00	1,436
Namenoma moti druge.	217	3,31	1,479	3,25	1,485
Ocenjujemo, da učenci prekomerno uporabljajo digitalne naprave.	212	3,31	1,62	3,22	1,624
Ne spoštuje avtoritete.	213	3,3	1,365	3,40	1,5
Zaznavamo posledice uporabe digitalnih naprav pri učencih.	210	3,3	1,622	3,26	1,61
Laže.	220	3,28	1,392	3,25	1,401
Je nepredvidljiv.	219	3,26	1,449	3,27	1,515
Težko se tiho igra.	218	3,23	1,479	2,90	1,433
Zdi se neorganiziran, izgublja stvari, ki jih potrebuje za šolo.	215	3,23	1,377	2,99	1,283
Zdi se razdražljiv.	217	3,22	1,265	2,96	1,304
Vedno je v gibanju.	219	3,21	1,375	2,74	1,319
Preklinja.	219	3,17	1,503	2,97	1,503
Prekomerno uporablja zaslone (telefon, tablica, računalnik, televizija).	213	3,16	1,571	2,92	1,56
Ne zaupa v svoje sposobnosti.	216	3,12	1,209	2,91	1,231
Ima potrebo po tem, da ima neprestano v roki predmete, s katerimi se igra.	214	3,11	1,481	2,62	1,417
Je razvajan.	214	3,08	1,483	2,91	1,444
Ima močno razmrščene roke ali noge ali se vrti na sedežu.	217	3,06	1,49	2,74	1,409
Je neprilagodljiv.	215	3,03	1,353	3,02	1,402
Ima težave s pomnjenjem/je pozabljen.	216	3,02	1,326	2,76	1,305

	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Hitro menjava razpoloženje.	213	2,98	1,299	3	1,381
Je fizično krut do drugih ljudi.	218	2,96	1,309	3,52	1,478
Je egocentričen.	213	2,93	1,497	2,80	1,487
Težko sledi govoru/mislim.	216	2,87	1,344	2,60	1,316
Izkazuje razdiralno vedenje.	214	2,83	1,435	2,96	1,584
Je brezčuten.	219	2,82	1,381	2,85	1,435
Ima slabo grobo- in finomotoriko.	211	2,81	1,459	2,56	1,44
Prisoten je individualizem.	212	2,8	1,483	2,69	1,475
Ima odpor do šole.	211	2,77	1,483	2,79	1,528
Izkazuje nezmožnost razumevanja navodil.	212	2,76	1,347	2,79	1,443
Se pretepa.	220	2,75	1,326	3,27	1,559
Je brezvoljen.	212	2,75	1,431	2,74	1,481
Zasvojen je z digitalnimi napravami.	208	2,75	1,583	2,84	1,607
Uničuje lastnino.	220	2,72	1,321	3,06	1,493
Izvaja psihično nasilje.	215	2,69	1,492	2,9	1,625
Izvaja fizično nasilje.	214	2,65	1,418	3,00	1,613
Vede se bizarno.	215	2,63	1,408	2,54	1,464
Ima majhno frustracijsko toleranco.	210	2,61	1,431	2,68	1,473
Je nevaren do drugih.	219	2,59	1,383	2,91	1,614
Izkazuje kompulzivno vedenje.	210	2,59	1,357	2,62	1,442
Ustrahuje druge.	218	2,54	1,385	2,75	1,581
Zdi se utrujen.	217	2,53	1,418	2,36	1,328
Je zanemarljivo razvajen.	213	2,53	1,478	2,59	1,513
Stremi k popolnosti.	218	2,52	1,289	2,63	1,287
Ima pretirane skrbi.	217	2,47	1,319	2,4	1,267
Nima nadzora nad uporabo digitalnih naprav.	209	2,4	1,535	2,5	1,587
Ne vzpostavi očesnega stika.	213	2,38	1,391	2,29	1,436
Zdi se žalosten ali nesrečen.	217	2,31	1,274	2,50	1,409
Pritožuje se zaradi telesnih težav, kot so glavobol ali bolečine v želodcu.	216	2,29	1,381	2,29	1,325
Podžiga.	214	2,29	1,437	2,36	1,465
Ima znižane kognitivne sposobnosti.	212	2,29	1,335	2,39	1,451
Je osamljen.	215	2,28	1,237	2,42	1,405
Govori o tem, da se počuti neumnega ali ničvrednega.	217	2,28	1,361	2,38	1,41
Tvega, ne da bi upošteval posledice nevarnosti (npr. teče v trgovino, ne da upošteva nevarnost, ki je s tem povezana).	214	2,28	1,379	2,47	1,513
Prisotni so zametki osebnostne oškodovanosti.	210	2,24	1,334	2,36	1,431
Izgublja zanimanje za stvari, ki ga veselijo.	216	2,23	1,162	2,33	1,296
V družini je patologija.	209	2,22	1,432	2,27	1,479
Je pretirano zaskrbljen glede vsakdanjih stvari.	218	2,21	1,274	2,28	1,266
Izkazuje hladno vedenje.	212	2,19	1,365	2,37	1,542
Je anksiozen.	214	2,17	1,219	2,21	1,28
Je odtujen.	211	2,16	1,313	2,25	1,429
Zlahka je v zadregi.	220	2,15	1,241	2,1	1,327

	Pogostost			Obremenjenost	
	n	X	s	X	s
Boji se novih dogodkov/ljudi/predmetov.	217	2,11	1,263	2,03	1,22
Kaže komaj kakšne socialne reakcije.	213	2,11	1,191	2,24	1,401
Zdi se sramežljiv ali plah.	220	2,1	1,236	2,02	1,263
Hitro in zlahka se začne jokati.	216	2,09	1,275	2,07	1,267
Prisotne so popolna apatičnost/čustvena praznina/votlost.	213	2,08	1,343	2,38	1,552
Je brezizrazen.	211	2,07	1,318	2,23	1,419
Ima fiksiran izraz obraza.	211	2,05	1,314	2,17	1,421
Izbriše odgovore na vprašanja, še preden so dokončana.	212	1,99	1,222	2,11	1,328
Grize si nohte.	216	1,95	1,277	1,68	1,104
Izkazuje odnosno oškodovanost.	208	1,91	1,217	2,07	1,373
Ima težave s spanjem.	214	1,9	1,3	1,92	1,259
Uživa energijske pijače.	217	1,89	1,303	1,8	1,269
Opušča šolanje.	213	1,83	1,281	2,03	1,454
Ima slab apetit.	215	1,8	1,208	1,84	1,251
Izazuje brutalnost.	210	1,8	1,205	2,02	1,431
Je žrtev nasilja (je travmatiziran).	210	1,79	1,215	2,23	1,537
Zapusti šolo.	211	1,68	1,171	1,89	1,336
Prisotna je komorbidnost motenj.	211	1,65	1,082	1,88	1,282
Je krut do živali.	219	1,63	0,993	2,02	1,469
Ima tike.	212	1,62	1,039	1,66	1,133
Skriva digitalne naprave.	211	1,6	1,11	1,79	1,276
Je avtističen.	212	1,6	1,129	1,78	1,255
Izkazuje spolno perverzijo.	212	1,57	1,119	1,89	1,475
Krade.	217	1,56	0,936	1,97	1,417
Izkazuje katere izmed pojavnih oblik za samopoškodovanje.	214	1,5	0,963	1,93	1,47
Pogosto razmišlja o smrti.	215	1,49	0,937	1,9	1,404
Ima Aspergerjev sindrom.	212	1,49	1,005	1,7	1,206
Kadi/uporablja elektronske cigarete.	214	1,46	1,051	1,54	1,139
Širi neprimerne vsebine preko spleta.	214	1,46	0,962	1,83	1,393
Se sadistično vede.	208	1,46	0,916	1,82	1,421
Objavlja neprimerne vsebine na spletu.	214	1,44	0,937	1,8	1,362
Izkazuje mutizem.	213	1,42	0,932	1,59	1,13
Uživa alkohol.	214	1,28	0,789	1,51	1,14
Snema/slika učitelje.	212	1,24	0,696	1,65	1,284
Posega po drogah.	215	1,23	0,69	1,53	1,187
Čez noč pobegne.	216	1,14	0,528	1,45	1,111

- Najredkejše oblike vedenja (aritmetična sredina pod 2,5):
- Se samopoškoduje (1,5).
- Pogosto razmišlja o smrti (1,49).
- Uživa alkohol (1,28).
- Posega po drogah (1,23).
- Čez noč pobegne (1,14).

Raziskava o pojavnih oblikah čustvenih in vedenjskih motenj pri učencih je pokazala, da so najpogostejše težave povezane s koncentracijo, hitro jezo in povečano občutljivostjo. Te ugotovitve sovpadajo z raziskavo Barbare S. Mitchell idr. (2019), ki poudarjajo, da imajo učenci z vedenjskimi motnjami pogosto nižje akademske dosežke v primerjavi s sovrstniki brez teh težav. Poleg tega Nelson idr. (2003) ugotavljajo, da se vedenjske težave razlikujejo glede na starost in spol, pri čemer so dečki pogosteje diagnosticirani kot dekleta, kar lahko vpliva na način obravnave teh težav v šolskem okolju.

Manj pogoste vedenjske težave, kot so nespoštovanje avtoritete, razdiralno vedenje in izrazita nezmožnost sledenja pravilom, se prav tako pojavljajo v raziskavi. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami Elizabeth Cassidy idr. (2001), ki so ugotovili, da lahko neodkrita hiperaktivnost vodi v komorbidne motnje, kot so motnje vedenja in čustvene težave. To nakazuje, da je dolgoročno spremljanje vedenjskih težav ključno za preprečevanje hujših oblik vedenjskih motenj. Rafi idr. (2016) pa so ugotovili, da je vedenjske težave mogoče delno napovedati na podlagi čustvenih zlorab, kar poudarja pomen socialnega okolja in družinske dinamike pri razvoju teh težav.

Najredkejša, a hkrati najresnejša vedenjske težave vključujejo samopoškodovanje, razmišljanje o smrti in uporabo prepovedanih substanc. Kljub temu da so te težave redke, predstavljajo resno tveganje in zahtevajo takojšnjo strokovno intervencijo. Forness idr. (2012) so analizirali dolgotrajne podatke o pojavnosti vedenjskih in čustvenih motenj ter ugotovili, da se stopnja pojavnosti teh težav skozi desetletja spreminja, vendar težave, kot so samopoškodovanje in samomorilne misli, kljub nizki pogostosti ostajajo klinično zelo pomembne. Emam idr. (2016) so prav tako raziskovali čustvene in vedenjske težave pri učencih ter ugotovili, da so nekatere od teh težav, predvsem samopoškodovanje, tesno povezane s socialnimi dejavniki, kot je vrstniško nasilje.

Na splošno raziskave kažejo, da so vedenjske težave, ki se najpogosteje pojavljajo v šolskem okolju, povezane s težavami pri šolskem delu in čustvenimi odzivi. Manj pogoste in redkejša oblike vedenja pa so pogosto posledica globljih psiholoških ali socialnih težav, ki zahtevajo sistematičen pristop in dodatno strokovno podpora.

Obremenjenost učiteljev glede na pojave vedenja in čustvovanja v osnovnih šolah

Predstavljamo pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav/motenj glede na obremenjenost učiteljev. Zanima nas torej, katere so tiste pojavne oblike, ki najbolj vplivajo na samo obremenitev učiteljev.

Najbolj obremenjujoče oblike (aritmetična sredina obremenjenosti nad 3,5):

- Je občutljiv, drugi ga zlahka razjezijo (3,70).
- Namerno počne stvari, ki motijo druge ljudi (3,69).
- Moti ostale med poukom (3,67).
- Je hitro jezen in užaljen (3,65).
- Ne zdi se, da mu je žal, ker je prizadel druge (3,63).
- Ima slabo koncentracijo in pozornost pri šolskem delu (3,48).
- Izgubi živce (3,47).
- Ima izbruhe jeze (3,47).
- Odklanja upoštevanje pravil ali opravljanje dolžnosti (3,46).

Zmerno obremenjujoče oblike (aritmetična sredina obremenjenosti med 3,0 in 3,5):

- Prepira se s starši ali z učitelji (3,44).
- Za svoje napake krivi druge (3,43).
- Potrebuje veliko spodbude (3,42).
- Ne posluša (3,46).
- Pogosto ne uspe dokončati stvari (3,39).
- Zdi se, da ne posluša (3,37).
- Ima težave z organizacijo (3,28).

Manj obremenjujoče oblike (aritmetična sredina obremenjenosti med 2,5 in 3,0):

- Pretirano govori (3,00).
- Ne spoštuje avtoritete (2,90).
- Vedno je v gibanju (2,74).
- Preklinja (2,97).
- Se razdiralno vede (2,96).

Najmanj obremenjujoče oblike (aritmetična sredina obremenjenosti pod 2,5):

- Ima fiksiran izraz obraza (2,17).
- Se hitro zjoe (2,07).
- Ima težave s spanjem (1,92).
- Je brezizrazen (2,23).
- Uživa energijske pijače (1,80).
- Pogosto razmišlja o smrti (1,90).
- Krade (1,97).

Najbolj obremenjujoče oblike vedenja za učitelje so tista vedenja, ki neposredno motijo potek pouka ali ustvarjajo konflikte, kot so razdražljivost, načrtno moteče vedenje, težave s koncentracijo in jeza. Podobno ugotavljajo tudi Faith G. Miller idr. (2015), ki opozarjajo, da tovrstna vedenja močno vplivajo na učiteljevo doživljanje stresa in organizacijo pouka. Elizabeth Cassidy idr. (2001) navajajo, da lahko hiperaktivnost in impulzivnost prav tako prispevata k povečani obremenjenosti učiteljev, saj zahtevata dodatne prilagoditve pri poučevanju in discipliniranju učencev.

Zmerno obremenjujoče oblike vedenja vključujejo težave z organizacijo, nagnjenost k prepiru, nezmožnost poslušanja ter potrebo po stalni spodbudi. Te oblike vedenja, čeprav manj moteče kot zgoraj omenjene, še vedno povečujejo delovno obremenitev učiteljev. Rafi idr. (2016) so ugotovili, da tovrstne težave pogosto izvirajo iz družinskih in socialnih dejavnikov ter so velikokrat povezane z oblikami čustvene zlorabe ali socialne izolacije.

Manj obremenjujoče oblike vedenja vključujejo preklinjanje, razdiralno vedenje in nespoštovanje avtoritete, ki se pojavljajo redkeje ali jih je lažje obvladovati. Forness idr. (2012) ugotavljajo, da lahko učitelji te oblike vedenja lažje regulirajo s strategijami pozitivne vedenjske podkrepitve, vendar lahko njihovo dolgotrajno ponavljanje vodi do izčrpanosti učiteljev.

Najmanj obremenjujoče oblike vedenja vključujejo težave, ki niso neposredno povezane s poukom, kot so skrbi glede spanja, telesne težave ali vedenjske posebnosti (npr. fiksirani izrazi obraza). Emam idr. (2016) opozarjajo, da so lahko tovrstne težave pokazatelji globljih osebnih ali socialnih stisk učencev in da jih učitelji pogosto ne zaznajo kot vedenjske težave, temveč kot prikrite znake duševnega zdravja učencev.

Na splošno raziskave kažejo, da učitelje najbolj obremenjujejo vedenja, ki neposredno vplivajo na delovni proces v razredu, kot so motnje pouka, konflikti in čustvena razdražljivost učencev. Manj obremenjujoča vedenja so pogosto subtilnejša in jih učitelji ocenjujejo kot manj zahtevna za obvladovanje. Kljub temu so tudi manj obremenjujoče oblike lahko pokazatelj širših težav, ki zahtevajo dodatno obravnavo na ravni podpore učencem.

Dodatno izpostavljene pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav oz. motenj

Na podlagi dodatnih opažanj učiteljev v osnovnih šolah so bile identificirane še druge pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav/motenj, ki dopolnjujejo že izpostavljene. Te oblike odražajo kompleksnost izzivov, s katerimi se učitelji srečujejo pri delu z učenci in smo jih z namenom sistematičnejšega prikaza prikazali v novih kategorijah.

1. Vedenjske težave

- Nesramnost in pomanjkanje spoštovanja do vrstnikov ali avtoritete
- Preizkušanje meja z namenom iskanja pozornosti
- Impulzivnost, ki se kaže v glasnem govorjenju, kričanju, cviljenju in vpitju
- Prevračanje pohištva in destruktivno vedenje
- Laži in neopravljanje dolžnosti, vključno z neprevzemanjem odgovornosti za svoja dejanja
- Bežanje iz razreda in skrivanje po šoli (npr. straniščih)
- Zloraba hrane ali predmetov (npr. žvečenje radirk, lizanje površin)

2. Čustvene težave

- Strah in prestrašenost, vključno s paničnim strahom pred novimi situacijami.
- Apatija in brezvoljnost, ki izhajata iz utrujenosti in pomanjkanja motivacije
- Visoka stopnja fizične utrujenosti, pogosto povezana z neprespanostjo zaradi uporabe telefonov ponoči
- Pogrešanje starševske ljubezni, zlasti mamine, kar vpliva na otrokovo čustveno varnost
- Želja po družbi, vendar s težavami pri socialnem pristopu, kar vodi v odklonsko vedenje za pridobitev pozornosti

3. Psihološke in razvojne težave

- Terapevtsko neodzivni otroci in naraščanje psihopatologije med mladostniki, kar učitelji pripisujejo kulturnim spremembam in permisivni vzgoji
- Nerealno zaznavanje sebe in drugih, kar lahko vpliva na odnose in socialno vključevanje
- Nevrološka nezrelost in nepripravljenost za vstop v šolski sistem, ki ne upošteva individualnega razvoja otrok
- Pomanjkanje moralnih načel in občutka za posledice svojih dejanj

4. Socialne težave

- Iskanje pozornosti preko odklonskega ali impulzivnega vedenja
- Rasna nestrpnost, ki odraža pomanjkanje sprejemanja drugačnosti
- Nesposobnost pristnega stika z vrstniki, kar pogosto vodi v izolacijo ali agresivne odzive

5. Zdravstvene in telesne težave

- Motnje hranjenja, kar vključuje prekomerno uživanje hrane ali zavračanje prehranjevanja
- Zloraba sladkih pijač, kar dodatno vpliva na hiperaktivnost in slabšo koncentracijo
- Cuzanje prsta in drugi regresivni znaki, ki kažejo na čustvene stiske

6. Ekstremno vedenje

- Kričanje in skrivanje v kotu, kar odraža visoko stopnjo čustvene stiske
- Fizična destruktivnost, kot je namerno prevračanje pohištva ali uničevanje stvari
- Stokanje in cviljenje, ki je lahko način izražanja frustracije ali potrebe po pozornosti

Ugotavljamo, da učitelji opozarjajo na porast težav, ki se kažejo v kombinaciji vedenjskih, čustvenih, psiholoških in socialnih izzivov. Ti izzivi so pogosto posledica neustrezne družinske dinamike, sodobnega načina življenja in permisivne vzgoje. Podobne ugotovitve so navedene tudi v raziskavi Rizwana idr. (2024), ki poudarjajo vpliv socialnih dejavnikov na čustveni razvoj učencev in njihovo vedenje. Jiana Wang idr. (2018) so prav tako ugotovili, da neustrezna družinska podpora in šolsko okolje pomembno vplivata na pojavnost teh težav. Kot ugotovljeno, učitelji izpostavljajo, da šolski sistem pogosto ne upošteva nevrološkega razvoja otrok, kar dodatno prispeva k težavam učencev. Huang idr. (2024) v svoji raziskavi potrjujejo, da je razvoj socialnih in čustvenih spretnosti ključen za akademski uspeh, vendar so ti vidiki v šolskih politikah pogosto zanemarjeni. Permisivna vzgoja in sodoben način življenja sta glede na ugotovitve prav tako ključna dejavnika pri naraščanju vedenjskih in čustvenih težav učencev. Cooper in Cefai (2013) v svoji raziskavi poudarjata, da pomanjkanje strukture in jasnih pričakovanj v vzgoji lahko povzroči težave pri samoregulaciji in disciplini otrok v šolskem okolju. To sovпада z ugotovitvami naše raziskave, kjer učitelji opažajo, da učenci zaradi pomanjkanja strukture težje sledijo pravilom in vzdržujejo ustrezno vedenje v razredu.

Kar zadeva vlogo učiteljev pri obravnavi teh izzivov, ugotavljamo, da so ti pogosto preobremenjeni in potrebujejo dodatno podporo pri upravljanju razreda. Jessica Trach idr. (2018) zagovarjajo socialno-ekološki pristop, ki vključuje skupinsko dinamiko in sistematično podporo učiteljem pri soočanju z vedenjskimi in čustvenimi težavami učencev. To potrjuje potrebo po bolj strukturiranih in celostnejših strategijah za podporo učiteljem pri delu s

takšnimi učenci. Na splošno raziskava potrjuje ugotovitve mednarodnih avtorjev, ki poudarjajo pomen celovitega pristopa pri obravnavi vedenjskih in čustvenih težav/motenj učencev. Ključni dejavniki, kot so družinska dinamika, šolski sistem, vzgojne prakse in podpora učiteljem, pomembno vplivajo na oblikovanje vedenjskih vzorcev in uspešnost učencev. Sistematične prilagoditve in dodatna podpora so nujne za uspešno reševanje teh izzivov v šolskem okolju.

Učinkoviti pristopi ter prilagoditve dela pri šolskih otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Na podlagi pridobljenih odgovorov učiteljev smo analizirali učinkovite pristope in prilagoditve dela pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami. Ugotovitve smo razdelili v naslednje ključne kategorije.

1. Individualizacija pristopa in dela
Veliko učiteljev kot ključno strategijo izpostavlja individualno delo z otrokom. To vključuje:
 - individualne ure za pomoč pri utrjevanju in dodatni razlagi snovi;
 - prilagojene naloge glede na učenčeve zmožnosti in sposobnosti;
 - delo po individualiziranem programu (IP), ki vključuje prilagoditve gradiv, ocenjevanja in spodbud;
 - krajša, jasna in enoznačna navodila ter preverjanje njihovega razumevanja.
2. Prostorske in časovne prilagoditve
Prilagoditve učnega okolja in organizacije časa so ključne za uspešno delo. Učitelji uporabljajo oz. se poslužujejo:
 - koticke za umirjanje ali možnost umika iz razreda;
 - različnih oblik gibanja: gibalni odmori, možnost pisanja stoje, hoja po učilnici med učenjem, uporaba kinestetičnih pripomočkov (stol, blazina, elastika za noge);
 - razgibanega učnega dela z možnostjo več gibanja in manj frontalnega poučevanja;
 - jasnih urnikov dela s časovnimi okviri dejavnosti, ki strukturirajo učenje.
3. Pozitivna spodbuda in motivacija
Spodbujanje pozitivnega vedenja je pomembna strategija. Učitelji uporabljajo:
 - pohvale za uspešno opravljeno delo;

- pozitivno pogojevanje, npr. sistem žetoniranja;
 - več pozornosti z usmerjeno podporo in pomočjo;
 - jasna pravila, ki so enostavna in dosledna.
4. Tehnike umirjanja in sproščanja
- Za obvladovanje čustev in vedenja se uporabljajo različne tehnike za sprostitev ter umirjanje:
- igrače za stiskanje, didaktični pripomočki (npr. žogica);
 - pogovori med sprehodom ali v mirnem okolju;
 - senzorične aktivnosti in vaje možganske gimnastike, ki pomagajo pri zbranosti;
 - različne oblike sprostitvenih tehnik: čas za umirjanje, prostorski umiki.
5. Struktura in nadzor
- Učitelji poudarjajo pomen jasnih meja in nadzora:
- učenec sedi v neposredni bližini učitelja;
 - nadzor nad učenčevim delom, pomoč pri organizaciji nalog in usmerjanje pri delu;
 - struktura z malo pravili, ki pa morajo biti jasna in dosledna.
6. Pomoč pri socializaciji
- Pojavljajo se tudi prilagoditve, ki spodbujajo boljše socialne veščine:
- pomoč pri skupni igri in socialnih stikih;
 - spodbujanje sodelovalnega učenja namesto individualne izolacije;
 - pogovori z učencem o primernem vedenju v družbi in med vrstniki.
7. Gibalne in kinestetične prilagoditve
- Otrokom se pogosto omogoči več gibanja med poukom in uporabo kinestetičnih pripomočkov:
- gibalni odmori, pisanje stoje, hoja med učenjem;
 - uporaba kinestetičnih stolov, blazin in elastičnih pripomočkov;
 - aktivnosti možganske gimnastike, ki izboljšajo osredotočenost.
8. Sodelovanje z drugimi strokovnjaki
- Za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami je ključna dodatna strokovna pomoč, ki vključuje:
- pogovore pri šolskem pedagogu ali svetovalni službi;
 - sprotno obveščanje staršev o delu in obnašanju učenca;
 - sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, kjer je to mogoče.
9. Ozaveščanje otrok o zdravem življenjskem slogu

Nekateri učitelji navajajo, da otrokom svetujejo o pomenu:

- kakovostnega spanja in počitka;
- gibanja na prostem in fizične aktivnosti;
- pristnega druženja z vrstniki ter zdravega prehranjevanja.

10. Prilagoditve vedenja brez formalne podpore

Nekateri učitelji opozarjajo, da nimajo formalnih prilagoditev ali dodatne pomoči, saj starši ne sodelujejo ali otrok nima odločbe. V teh primerih se učitelji sami trudijo z moraliziranjem in vzpostavljanjem začasnih prilagoditev, dokler to ne zaleže.

Učinkoviti pristopi vključujejo kombinacijo individualnega dela, prostorskih in časovnih prilagoditev, pozitivnih spodbud, tehnik za sproščanje ter jasnih struktur. Učinkoviti pristopi za delo s šolskimi otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami vključujejo večstopenjske strategije, ki temeljijo na individualizirani podpori, strukturiranih učnih pristopih ter sodelovanju med različnimi deležniki. Struktura učnega okolja igra ključno vlogo pri obvladovanju vedenjskih težav, saj jasna pravila in rutine prispevajo k večji predvidljivosti ter zmanjšujejo občutek negotovosti pri učencih (Mitchell idr., 2019). Uporaba pozitivne vedenjske podkrepitve je prav tako ena izmed ključnih metod, saj lahko spodbuja želeno vedenja in zmanjšuje pojav neželenih vzorcev (Forness idr., 2012).

Poleg strukturiranega okolja je pomemben tudi razvoj socialno-čustvenih veščin, ki učencem omogočajo boljše razumevanje in obvladovanje lastnih čustev ter učinkovitejše reševanje konfliktov. Raziskave kažejo, da programi, kot sta Socialno-čustveno učenje (Social and Emotional Learning – SEL) in Zones of Regulation, prispevajo k zmanjšanju anksioznosti in izboljšanju vedenjskih vzorcev v šolskem okolju (Trach idr., 2018). Nadalje je individualiziran pristop k učenju ključen za podporo otrokom s specifičnimi potrebami, saj omogoča prilagojen tempo poučevanja in uporabo multisenzoričnih metod, ki izboljšujejo razumevanje in zmanjšujejo stres pri učencih (Huang idr., 2024).

Uporaba pozitivnih vedenjskih intervencij (angl. *positive behavioral interventions and supports* – PBIS) predstavlja še en pomemben vidik podpore učencem z vedenjskimi težavami. Sistematično nagrajevanje pozitivnega vedenja in zgodnje prepoznavanje sprožilcev težav lahko pomembno vplivata na dolgoročne izide učencev (Nelson idr., 2003). Vendar pa učitelji pogosto potrebujejo dodatno podporo pri upravljanju razreda, kar potrjujejo tudi ugotovitve Marie Poulou (2014), ki poudarja pomen strokovne podpore in usposabljanja učiteljev za delo z učenci, ki imajo čustvene in vedenjske motnje.

Poleg strukturiranega okolja in vedenjskih intervencij je ključno tudi sodelovanje med učitelji, starši in strokovnjaki. Redna komunikacija med šolo in domom ter vključevanje svetovalnih delavcev lahko pripomoreta k boljšemu razumevanju izzivov, s katerimi se soočajo učenci. Jiana Wang idr. (2018) v svoji raziskavi navajajo, da je kombinacija družinske podpore in šolskih prilagoditev ključna za dolgoročen uspeh otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Dodatne specifične in izzivi na področju otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v osnovni šoli

Učitelji v osnovnih šolah pri delu z otroki, ki imajo čustvene in vedenjske težave, zaznavajo številne specifične in izzive. Ena ključnih težav, ki jo izpostavljajo, je pomanjkljivost trenutnega inkluzivnega sistema. Otroci s hujšimi oblikami čustveno-vedenjskih motenj pogosto ne sodijo v redne šole, saj lahko njihova nepredvidljiva in včasih nevarna vedenja ogrožajo tako njih same kot ostale učence.² Učitelji menijo, da bi morali imeti ti otroci individualni pouk ali dostop do posebnih šol, kjer bi dobili strokovno podporo, ki jo potrebujejo. Zaradi neustreznega sistema se učitelji pogosto soočajo z izbruhi jeze, ki prekinajo pouk in negativno vplivajo na celoten razred.

Velik problem predstavlja tudi pomanjkanje strokovne podpore znotraj šol. Svetovalne službe so preobremenjene in pogosto ne zmorejo zagotoviti ustrezne pomoči, ki bi bila potrebna za uspešno vključevanje otrok s težavami. Učitelji se tako znajdejo v situacijah, za katere niso dovolj usposobljeni, in prevzemajo vloge, ki presegajo njihove kompetence. Poleg tega se čutijo prepuščene same sebi, saj nosijo veliko odgovornost brez systemske podpore. Izpostavljajo, da bi vsaka šola potrebovala lastnega psihologa, več specialnih pedagogov in socialnih pedagogov ter strokovnjakov, ki bi lahko v realnem času nudili pomoč otrokom in učiteljem.

Eden izmed osrednjih izzivov, ki ga navajajo, je tudi nesodelovanje staršev. Veliko staršev ne ponuja zadostne vzgojne podpore otrokom, hkrati pa šoli ne pomagajo pri reševanju težav. Zaradi pomanjkanja vzgoje doma morajo učitelji prevzeti vlogo staršev in se soočiti z vzgojnimi vprašanji, kar še dodatno obremenjuje njihovo delo. Kljub trudu in zavzetosti učitelji pogosto občutijo frustracijo, saj so težave otrok prevelike za njihovo razpoložljivo podporo.

Sodobni način življenja je še ena pomembna težava, ki jo opažajo. Prekomerna uporaba digitalnih naprav, pomanjkanje spanja in kakovostnega časa

² Gre za izzive, ki so jih navajali učitelji, vključeni v raziskavo.

z družino vodijo v povečano razdražljivost, pomanjkanje koncentracije in destruktivno vedenje pri učencih. Otroci so pogosto preobremenjeni s šolskimi obveznostmi in številnimi popoldanskimi dejavnostmi, kar jim onemogoča čas za igro, počitek in čustveni razvoj. To se kaže v naraščajočih težavah s koncentracijo, z utrujenostjo in s čustveno nestabilnostjo.

Učitelji tudi opozarjajo, da je delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami izjemno naporno ter izčrpavajoče. Pogosto imajo občutek, da niso naredili dovolj, saj jih sistemske pomanjkljivosti in preveč administrativnih nalog omejujejo pri učinkoviti pomoči. Poleg tega navajajo, da se njihov status v družbi slabša in da se od njih pričakuje, da postanejo birokrati, namesto da bi se osredotočili na vzgojo in poučevanje otrok. To zmanjšuje njihovo motivacijo in ustvarja odpor do dela, zlasti pri mlajših kolegih.

Pojavlja se tudi potreba po celoviti prenovi šolskega sistema, ki bi bolje upošteval razvojne značilnosti otrok. Učitelji predlagajo zmanjšanje števila učencev v oddelkih, prenovo izobraževanja za učitelje, kjer bi se osredotočili na razumevanje razvoja otrok in nevroznanstvenih spoznanj o možganih, ter prilagoditev učnih načrtov, da bi bili bolj osredotočeni na ključne vsebine. Menijo, da so današnji otroci preobremenjeni in izpostavljeni preveč dražljajem, kar vodi v čustveno preobremenitev in povečuje težave z vedenjem.

Skozi vse te izzive se kaže, da učitelji kljub svoji zavzetosti pogosto nimajo dovolj podpore in orodij za učinkovito delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Poudarjajo, da je nujno potrebno vzpostaviti boljši sistem podpore, tako v šolah kot v širši družbi, saj so posledice trenutnega stanja vedno očitnejše in skrb vzbujajoče.

Srednje šole

Srednješolsko izobraževanje predstavlja obdobje, ko se otroci razvijajo v mlade odrasle osebe, kar je pogosto čas velikih osebnih in socialnih izzivov (Rožman in Grgran, 2014). V tem obdobju se lahko čustvene in vedenjske težave, kot so depresija, anksioznost, motnje pozornosti, impulzivnost, agresivno vedenje ali težave v medosebnih odnosih, izrazito povečajo. Spremembe v telesnem, čustvenem in socialnem razvoju, skupaj z zahtevami šolskega sistema in pritiski vrstniških odnosov, lahko pripeljejo do nastanka omenjenih težav. Srednje šole igrajo ključno vlogo pri prepoznavanju in obvladovanju teh motenj, saj mladostniki v tem času potrebujejo podporo pri soočanju z izzivi, oblikovanju identitete in učenju samostojnosti. Z ustreznim usmerjanjem, svetovanjem in prilagoditvami v šolskem okolju lahko srednje šole mladostnikom pomagajo pri razumevanju in obvladovanju njihovih težav ter prispevajo k njihovememu zdravemu razvoju.

Preglednica 6 Število učencev, usmerjenih zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj

Koliko učencev v vašem razredu je usmerjenih zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj?	f	f (%)
0	18	12,6
1–2	79	55,2
3–4	36	25,2
Več kot 5	5	3,5
Skupaj	5	3,5

Preglednica prikazuje razdelitev števila učencev z usmeritvami zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav ali motenj v razredih anketiranih učiteljev. Skupno število odgovorov je 143. Večina učiteljev, kar 79 (55,2 %), ima v razredu od enega do dva učenca, usmerjena zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav. To je najpogostejša situacija, ki odraža relativno zmerno prisotnost teh težav v večini razredov. Naslednja pogostejša kategorija so razredi, v katerih so trije do štirje učenci z usmeritvami, kjer dela 25,2 % (36) učiteljev. Učitelji, ki v svojih razredih nimajo nobenega učenca s tovrstnimi usmeritvami, predstavljajo 12,6 % vzorca (18 učiteljev). Redkejša je situacija, ko je v razredu več kot 5 učencev z usmeritvami; takih primerov je le pet (3,5 %). Podatki kažejo, da so čustvene in vedenjske težave prisotne v večini razredov, vendar je število usmerjenih učencev običajno omejeno na enega ali dva na razred. Manj pogosta je večja koncentracija teh učencev, kar nakazuje pomembnost uravnoteženja razmer za zagotavljanje kakovostne podpore tako usmerjenim kot ostalim učencem.

Preglednica 7 Ocena učiteljev o številu učencev, ki (še) niso usmerjeni, pa imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motnje

Koliko učencev ocenjujete kot tiste, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motnje, pa (še) niso usmerjeni?	f	f (%)
0	13	11,9
1–2	63	51,6
3–4	38	26,0
Več kot 5	5	10,5
Skupaj	23	100,0

Preglednica prikazuje število učencev, za katere učitelji ocenjujejo, da imajo čustvene in/ali vedenjske težave ali motnje, vendar še niso uradno usmerjeni. V raziskavi je sodelovalo 123 učiteljev. Večina (51,6 %) jih ocenjuje, da imajo v razredu od enega do dva takšna učenca. To nakazuje, da so te težave pogoste, čeprav jih šolski sistem še ni prepoznal kot uradne primere za usmerjanje. Pomemben delež učiteljev (26,0 %) poroča o treh do štirih učencih v tej kategoriji, kar kaže na večjo koncentracijo učencev s potencialnimi težavami

v nekaterih razredih. Manjši delež učiteljev (11,9 %) ocenjuje, da v njihovem razredu ni učencev z neprepoznanimi čustvenimi in vedenjskimi težavami. V redkejših primerih (10,5 %) učitelji ocenjujejo, da imajo v razredu več kot pet učencev z neprepoznanimi težavami. To lahko kaže na izrazito specifične okoliščine v teh razredih. Podatki razkrivajo, da je med učenci razmeroma visoka prisotnost čustvenih in vedenjskih težav, ki še niso uradno prepoznane ali obravnavane. To poudarja potrebo po zgodnjem prepoznavanju in podpori učencem, da bi se preprečila morebitna eskalacija težav.

Pojavne oblike čustvenih in vedenjskih motenj v srednji šoli

V pričajočem poglavju predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na pojavne oblike čustvenih in vedenjskih motenj, ki jih zaznavajo učitelji srednjih šol.

Zaradi obsežnosti preglednice smo pojavne oblike glede na vrednosti aritmetične sredine razvrstili po pogostosti od najvišje do najnižje. Vrednosti obremenjenosti nad 3,5 smo označili z zeleno barvo, tiste pod 1,8 pa z rdečo.

Najpogostejše pojavne oblike (aritmetična sredina pogostosti > 3,5):

- Prekomerna uporaba digitalnih naprav (4,04): Učenci pogosto prekomerno uporabljajo telefone, računalnike in druge zaslone.
- Posledice uporabe digitalnih naprav (3,92): Učitelji opažajo negativne posledice, kot so zmanjšana pozornost, utrujenost ali razpršena koncentracija.
- Slaba koncentracija pri šolskem delu (3,70): Učenci težko ohranjajo pozornost med učnim procesom.
- Mutizem (3,60): Pojavlja se tišina ali nezmožnost govornega izražanja, kar kaže na stisko.
- Težave s pomnjenjem (3,59): Pozabljivost in težave z obdelovanjem informacij so pogoste.
- Občutljivost na kritiko (3,57): Učenci težko sprejemajo kritične pripombe in se pogosto odzovejo čustveno.

Zmerno pogoste pojavne oblike (aritmetična sredina 2,5–3,5):

- Hitra jezljivost (3,53): Učenci se hitro razjezijo in užalijo.
- Motenje pouka (3,36): Nekateri učenci motijo druge ali ne sledijo navodilom.
- Neposlušanje in razpršena pozornost (3,24): Učenci pogosto ne poslušajo učiteljev ali težko sledijo razlagi.
- Brezvoljnost (3,23): Opažena je nizka motivacija za šolske obveznosti.

Preglednica 8 Pojavne oblike čustvenih in/ali vedenjskih težav in/ali motenj v srednji šoli

Pojavne oblike	n	Pogostost		Obremenjenost	
		X	s	X	s
Ocenjujemo, da učenci prekomerno uporabljajo digitalne naprave.	77	4,04	1,219	3,72	1,465
Zaznavamo posledice uporabe digitalnih naprav pri učencih.	77	3,92	1,285	3,75	1,412
Ima slabo koncentracijo in pozornost, ko gre za šolska dela.	83	3,70	1,247	3,34	1,292
Izkazuje mutizem.	78	3,60	1,426	3,45	1,500
Ima težave s pomnjenjem/je pozabljiv.	81	3,59	1,191	3,13	1,381
Občutljiv je na kritiko.	84	3,57	1,112	3,11	1,111
Ocenjujemo, da je učenec zasvojen z digitalnimi napravami.	76	3,57	1,455	3,58	1,471
Je hitro jezen in užaljen.	86	3,53	1,145	3,30	1,257
Učenci nimajo nadzora nad uporabo digitalnih naprav.	77	3,52	1,382	3,53	1,407
Zdi se, da ne posluša.	83	3,49	1,291	3,14	1,366
Potrebuje veliko spodbude.	81	3,47	1,246	3,10	1,297
Je občutljiv, drugi ga zlahka razjezijo.	87	3,40	1,115	3,23	1,245
Pogosto ne uspe dokončati stvari.	83	3,40	1,361	3,04	1,436
Moti ostale med poukom.	81	3,36	1,477	2,87	1,498
Ima razpršeno pozornost.	79	3,34	1,249	3,24	1,413
Za svoje napake krivi druge.	87	3,30	1,365	3,17	1,421
Ne posluša.	78	3,24	1,341	2,93	1,340
Je brezzvoljen.	78	3,23	1,441	3,08	1,505
Zlahka odvrne pozornost.	81	3,21	1,367	2,96	1,334
Ne zdi se, da mu je žal, ker je prizadel druge.	87	3,20	1,310	3,39	1,317
Prepira se s starši ali z učitelji.	86	3,13	1,327	3,15	1,406
Uživa energijske pijače.	79	3,11	1,441	2,78	1,465
Izgubi živce.	85	3,09	1,394	3,19	1,433
Pritožuje se zaradi telesnih težav, kot so glavobol ali bolečine v želodcu.	79	3,09	1,452	2,78	1,438
Preklinja.	87	3,06	1,450	2,96	1,493
Je nepredvidljiv.	81	3,06	1,426	3,05	1,485
Ne zaupa v svoje sposobnosti.	79	3,03	1,387	2,89	1,362
Je žrtev nasilja (je travmatiziran).	77	3,01	1,323	3,07	1,456
Hitro in zlahka se začne jokati.	79	2,96	1,344	2,74	1,330
Laže.	87	2,95	1,190	3,19	1,340
Je razvajen.	77	2,95	1,486	2,89	1,549
Je anksiozen.	81	2,94	1,248	2,71	1,221
Hitro menjava razpoloženje.	77	2,94	1,341	2,79	1,407
Namerno počne stvari, ki motijo druge ljudi.	86	2,93	1,344	3,13	1,378
Kadi/uporablja elektronske cigarete.	81	2,86	1,618	2,62	1,496
Ima izbruhe jeze.	81	2,86	1,403	2,71	1,359
Tvega, ne da bi upošteval posledice nevarnosti (npr. teče v trgovino, ne da upošteva nevarnost, ki je s tem povezana).	77	2,86	1,493	2,72	1,457
Težko se tiho igra.	81	2,84	1,392	2,81	1,406
Je nevaren za druge.	82	2,84	1,291	2,89	1,368
Ima odpor do šole.	77	2,84	1,424	2,77	1,457

Pojavne oblike	n	Pogostost		Obremenjenost	
		X	s	X	s
Ne more mirno sedeti.	83	2,83	1,488	2,60	1,374
Pretirano govori.	82	2,82	1,407	2,72	1,494
Stremi k popolnosti.	86	2,80	1,300	2,70	1,249
Je egocentričen.	77	2,79	1,380	2,73	1,483
Boji se novih dogodkov/ljudi/predmetov.	82	2,77	1,364	2,66	1,363
Ne spoštuje avtoritete.	77	2,77	1,385	2,84	1,562
Namenoma moti druge.	81	2,72	1,407	2,82	1,484
Vedno je v gibanju.	83	2,69	1,387	2,48	1,348
Ima težave s spanjem.	78	2,69	1,514	2,76	1,550
Izkazuje individualizem.	77	2,69	1,426	2,80	1,452
Ima pretirane skrbi.	79	2,68	1,428	2,52	1,344
Govori o tem, da se počuti neumnega ali ničvrednega.	78	2,67	1,374	2,72	1,438
Ima težave z organizacijo.	82	2,66	1,363	2,51	1,225
Podžiga.	77	2,66	1,252	2,47	1,319
Neprilagodljiv je.	76	2,63	1,274	2,67	1,415
Izkazuje katere izmed pojavnih oblik za samopoškodovanje.	81	2,60	1,348	2,62	1,425
Ustrahuje druge.	81	2,59	1,412	2,63	1,554
Ima majhno frustracijsko toleranco.	76	2,59	1,378	2,62	1,505
Zlahka je v zadregi.	84	2,58	1,254	2,23	1,210
Ima znižane kognitivne sposobnosti.	77	2,58	1,281	2,59	1,352
Je pretirano zaskrbljen glede vsakdanjih stvari.	81	2,56	1,351	2,27	1,266
Pogosto se vmešava v govorjenje drugih ali igre.	82	2,55	1,353	2,74	1,490
Je nezmožen razumeti navodila.	77	2,55	1,363	2,68	1,481
Izkazuje razdiralno vedenje.	76	2,54	1,399	2,62	1,505
Ima močno razkrcene roke ali noge ali se vrti na sedežu.	81	2,53	1,458	2,36	1,356
Je zanemarjeno razvajan.	77	2,49	1,510	2,57	1,552
Je odtujen.	77	2,49	1,263	2,58	1,335
Zdi se razdražljiv.	78	2,46	1,316	2,30	1,286
Težko sledi govoru/mislim.	82	2,45	1,353	2,37	1,388
Zdi se sramežljiv ali plah.	84	2,44	1,274	2,23	1,169
Ima slab apetit.	78	2,41	1,409	2,33	1,418
Ima potrebo po tem, da ima neprestano v roki predmete, s katerimi se igra.	77	2,40	1,388	2,28	1,340
Izkazuje popolno apatičnost/čustveno praznino/votlost.	77	2,39	1,368	2,66	1,502
Kompulzivno se vede	76	2,37	1,284	2,40	1,412
Ima fiksiran izraz obraza.	77	2,36	1,385	2,32	1,342
Skriva digitalne naprave.	77	2,35	1,421	2,24	1,413
Opušča šolanje.	77	2,34	1,353	2,41	1,442
Grize si nohte.	84	2,32	1,372	1,93	1,086
Ima slabo grobo in finomotoriko.	77	2,32	1,261	2,15	1,238
Izkazuje komaj kakšne socialne reakcije.	77	2,32	1,272	2,53	1,436
Hladno se vede.	76	2,30	1,347	2,46	1,473
Izgublja zanimanje za stvari, ki ga veselijo.	78	2,29	1,369	2,26	1,370
Prisotni so zametki osebnostne oškodovanosti.	77	2,29	1,336	2,44	1,473

Pojavne oblike	n	Pogostost		Obremenjenost	
		X	s	X	s
Zdi se utrujen.	79	2,27	1,318	2,18	1,325
Je brezizrazen.	77	2,22	1,242	2,16	1,316
V družini je patologija.	77	2,17	1,380	2,28	1,485
Uživa alkohol.	82	2,10	1,320	2,26	1,481
Izvaja psihično nasilje.	77	2,10	1,283	2,52	1,668
Je fizično krut do drugih ljudi.	87	2,09	1,197	2,76	1,603
Vede se bizarno.	81	2,05	1,203	2,43	1,646
Zapusti šolo.	77	2,04	1,272	2,45	1,615
Zdi se neorganiziran, izgublja stvari, ki jih potrebuje za šolo.	77	2,03	1,235	2,17	1,389
Izkazuje odnosno oškodovanost.	77	2,03	1,158	2,17	1,267
Zdi se žalosten ali nesrečen.	78	2,01	1,201	1,95	1,153
Prekomerno uporablja zaslone (telefon, tablica, računalnik, televizija).	77	1,99	1,219	2,39	1,541
Odklanja upoštevanje pravil ali opravljanje dolžnosti.	77	1,95	1,087	1,88	1,110
Posega po drogah.	82	1,94	1,137	2,33	1,500
Je osamljen.	81	1,93	1,149	2,24	1,470
Je brezčuten.	82	1,91	1,209	2,23	1,519
Izbriše odgovore na vprašanja, še preden so dokončani.	77	1,90	1,199	1,97	1,305
Uničuje lastnino.	87	1,85	0,995	2,29	1,393
Izkazuje komorbidnost motenj.	77	1,84	1,193	1,95	1,237
Ima tike.	76	1,83	1,237	1,76	1,180
Pogosto razmišlja o smrti.	81	1,81	1,184	2,36	1,611
Izvaja fizično nasilje.	78	1,81	1,185	2,23	1,603
Je avtističen	78	1,78	1,180	1,88	1,185
Izazuje brutalnost.	77	1,78	1,143	1,99	1,419
Se pretepa.	87	1,77	0,973	2,24	1,461
Ima Aspergerjev sindrom.	77	1,73	1,199	1,81	1,205
Širi neprimerne vsebine preko spleta.	77	1,70	1,159	1,96	1,390
Snema/slika učitelje.	78	1,67	1,089	1,92	1,441
Objavlja neprimerne vsebine na spletu.	77	1,65	1,085	1,97	1,423
Sadistično se vede.	77	1,64	1,063	1,78	1,274
Ne vzpostavi očesnega stika.	78	1,53	0,849	1,61	1,077
Je krut do živali.	87	1,44	0,817	1,89	1,371
Izkazuje spolno perverzijo.	77	1,40	0,799	1,71	1,227
Krade.	86	1,34	0,729	1,79	1,354
Čez noč pobegne.	87	1,30	0,717	1,67	1,260

- Zlahka odvrnljiva pozornost (3,21): Učenci hitro preusmerijo pozornost na nepomembne dražljaje.

Manj pogoste pojavne oblike (aritmetična sredina 1,8–2,5):

- Tesnoba in skrbi (2,94): Nekateri učenci kažejo znake anksioznosti ali prekomernih skrbi.

- Izbruhi jeze (2,86): Manjši delež učencev ima intenzivne čustvene reakcije.
- Nespoštovanje pravil (2,77): Opaženo je občasno kljubovalno vedenje, vendar ne prevladuje.
- Slaba organizacija (2,66): Pri nekaterih učencih so prisotne težave z organizacijo in s pripravo na šolske obveznosti.

Najredkejše pojavne oblike (aritmetična sredina $< 1,8$):

- Kraja (1,34): Le redki učenci se zatekajo k neetičnim dejanjem, kot je kraja.
- Pobegi (1,30): Begi od doma ali šole so redki, vendar lahko nakazujejo resno stisko.
- Krutost do živali (1,44): Redko opažena oblika vedenja, ki lahko kaže na specifične osebnostne motnje.
- Spolna perversija (1,40): Zelo redko prisotna, povezana s posameznimi primeri težav v razvoju.
- Sadistično vedenje (1,64): Prav tako redko prisotno, vendar pomembno za pravočasno ukrepanje.

Med vedenjskimi težavami v srednješolskem okolju izstopajo digitalne težave, ki se kažejo v prekomerni uporabi elektronskih naprav in njihovih posledicah, kot so slabša koncentracija in znaki odvisnosti.³ Čustvene težave so prav tako med najpogostejšimi in vključujejo občutljivost na kritiko, hitro jezljivost ter brezvoljnost, kar vpliva na splošno počutje in učni uspeh učencev. Manj pogoste so vedenjske težave, kot so kraja, pobegi in krutost, ki pa imajo resne posledice in zahtevajo takojšnjo strokovno obravnavo. Poleg teh težav se pojavljajo zmerno pogoste oblike vedenjskih in čustvenih izzivov, kot so motnje pozornosti, nespoštovanje pravil in tesnoba. Te težave pogosto vplivajo na učni proces in zahtevajo prilagojene učne strategije ter dodatno podporo učiteljev in strokovnjakov. Najredkejša oblika vedenja in motenj, čeprav manj pogosta, velikokrat nakazujejo resne stiske učencev, ki potrebujejo celovito strokovno obravnavo.

Ti podatki poudarjajo potrebo po usmerjenih strategijah za obravnavo najpogostejših težav, hkrati pa opozarjajo na pomen prepoznavanja redkejših, a potencialno resnih vedenjskih in čustvenih pojavov, ki lahko močno vplivajo na življenje posameznih učencev. S tem se krepi zavedanje o nujnosti siste-

³ Te težave pri mlajših populacijah niso bile izpostavljene med najpogostejšimi, pri srednješolcih pa se izkažejo v povezavi s povečanim obsegom uporabe digitalnih naprav.

matičnih prilagoditev in večplastne podpore, ki učencem omogoča uspešnejšo socialno in akademsko vključitev.

Na podlagi zbranih podatkov o dodatnih pojavnih oblikah čustvenih in vedenjskih težav/motenj, s katerimi se srečujejo učitelji v srednjih šolah, je mogoče izpostaviti širše kategorije. Te kategorije vključujejo različne oblike vedenjskih, čustvenih, socialnih in psiholoških težav, ki vplivajo na učence in poučevanje.

1. Vedenjske težave

Učitelji opažajo moteče vedenje, ki se kaže skozi:

- nemirnost in pomanjkanje samokontrole, kot je potreba po hoji po razredu med poukom;
- absentizem (pogosti izostanki), ki onemogoča kontinuiteto dela;
- izogibanje dejavnostim, kjer se učenec umika nalogam ali odgovornostim;
- neposlušnost in nespoštovanje avtoritet, kar vodi v konflikte med učenci in učitelji.

2. Čustvene težave

Na čustvenem področju se težave kažejo skozi:

- narcisoidnost in individualizem, ki vključujeta pomanjkanje empatije in pretirano osredotočenost nase;
- strah pred novimi izzivi, kar omejuje učenčevo sposobnost za rast in razvoj;
- perfekcionizem in neodločnost, ki povzročata stres in nesposobnost sprejemanja odločitev;
- opozorilna čustva, kot je govorjenje o samomoru, umorih in maščevanju, kar nakazuje resne čustvene stiske.

3. Socialne težave

Na socialnem področju se pojavljajo težave, ki vključujejo:

- pomanjkanje medosebnih veščin, kar se kaže kot težnja k individualizmu in nezmožnost povezovanja z vrstniki;
- težave pri iskanju partnerja in vzpostavljanju pristnih odnosov;
- uničenje družinskih odnosov, kar negativno vpliva na učenčevo čustveno stabilnost;
- pripadnost drugi etnični skupini, ki lahko privede do težav z vključevanjem v vrstniško okolje.

4. Motivacijske in eksistenčne težave

Veliko težav se nanaša na pomanjkanje ciljev in smisla v življenju, kar

vključuje:

- pomanjkanje učne motivacije in odpor do šole;
- brezcilnost in občutek praznine, kjer učenci ne vidijo pomena izobrazbe ali prihodnosti;
- slabšo pozornost in koncentracijo, pogosto povezani z nenaspanostjo in s pomanjkanjem fokusa;
- mediokriteto, kar pomeni zadovoljevanje z minimalnimi dosežki brez želje po napredku.

5. Psihološke težave

Učitelji navajajo tudi globlje psihološke težave, kot so:

- potreba po nadzoru svojega življenja, kar lahko vodi v pretirano anksioznost in rigidnost;
- govor o samopoškodovanju in nasilju, kar kaže na resna psihična tveganja;
- odsotnost življenjskega smisla, ki vodi v apatijo in izolacijo.

V raziskavi smo ugotovili, da lahko pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav v srednjih šolah (ki jih dodatno navajajo učitelji) razvrstimo v vedenjske, čustvene, socialne, motivacijske in psihološke. Učitelji opozarjajo na naraščajočo brezcilnost mladih, pomanjkanje empatije, motnje v družinskih odnosih in resne psihične stiske. To je v skladu z raziskavo Lee Kern idr. (2016), ki poudarjajo, da socialne in čustvene težave vplivajo na povezanost učencev s šolo in posledično na njihovo akademsko uspešnost. Prav tako so bile ugotovljene težave z motivacijo, s koncentracijo in sprejemanjem odgovornosti, kar sovпада z rezultati Bridget V. Dever (2016), ki je v svoji raziskavi preučila povezavo med motivacijo in vedenjskimi ter čustvenimi težavami pri srednješolcih. Avtorica ugotavlja, da nizka motivacija pogosto napoveduje duševne težave in zahteva prilagoditve v učnem okolju, kar potrjuje tudi naša raziskava, kjer učitelji poudarjajo potrebo po prilagoditvah in dodatni podpori. Poleg tega Roeser idr. (2002) ugotavljajo, da akademska motivacija tesno sovпада s socialno-čustvenim funkcioniranjem. V naši raziskavi smo opazili podobno, namreč da učenci, ki se spopadajo s težavami v koncentraciji in motivaciji, pogosto izražajo tudi čustvene stiske, vendar kljub temu ostajajo vključeni v šolske aktivnosti. To kaže na potrebo po intervencijah, ki krepijo šolsko povezanost in individualizirane podpirne programe. Povezava med akademskim stresom in čustvenimi težavami je bila prepoznana tudi v raziskavi Kjersti Tharaldsen idr. (2023), ki poudarjajo, da stres v šoli vpliva na duševno zdravje in motivacijo dijakov. Rezultati to potrjujejo, saj učitelji opažajo, da šolski stres prispeva k vedenjskim in čustvenim težavam mladostnikov, kar kaže na

potrebo po strategijah za zmanjševanje stresa in izboljšanje psihološke odpornosti. Prav tako smo ugotovili, da vse oblike težav zahtevajo sistematično obravnavo in dodatno podporo strokovnjakov, kar je skladno z ugotovitvami Maggina idr. (2016), ki poudarjajo pomen intenzivnih intervencij za učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Njihova raziskava izpostavlja potrebo po prilagojenih podpornih programih, ki vključujejo sodelovanje učiteljev, svetovalnih delavcev in družin.

Učinkoviti pristopi ter prilagoditve dela pri delu z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Na podlagi zbranih podatkov je mogoče povzeti učinkovite pristope in metode dela pri delu z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v srednjih šolah. Ti pristopi se nanašajo na prilagoditve v učnem procesu, individualiziran pristop, podporo dijakom ter sodelovanje s strokovnimi službami.

1. Individualizacija pouka in prilagoditve

Eden najpogostejših pristopov je individualizacija dela, kjer učitelji prilagajajo metode in oblike dela glede na potrebe dijakov:

- podaljšan čas za ocenjevanje: dijakom omogočajo več časa za pisanje testov ali opravljanje nalog, kar zmanjša pritisk in izboljša uspešnost;
- pisanje izven razreda: dijakom omogočijo, da teste pišejo v mirnejšem okolju, izven oddelka, kjer se lahko bolje osredotočijo;
- ustno ocenjevanje izven učilnice: ta prilagoditev je namenjena zmanjšanju stresa, ki ga lahko povzroči ocenjevanje pred vrstniki;
- individualno delo in pogovor: učitelji namenijo čas dijakom za individualno pomoč, razlago snovi in reševanje specifičnih težav.

2. Komunikacija in gradnja odnosa

Velik poudarek je namenjen komunikaciji in vzpostavljanju odnosa z dijaki, kar vključuje:

- redne pogovore: učitelji izvajajo večkratne kratke pogovore z dijaki, da se odzovejo na njihove stiske in potrebe;
- dogovori z dijaki: na začetku šolskega leta skupaj dorečejo pravila obnašanja in učne vsebine, kar omogoča jasna pričakovanja in zavezanost obeh strani;
- takojšnji odziv s pomirjujočim glasom: učitelji se na čustvene izbruhe odzivajo z mirnostjo, kar pomaga pri umirjanju situacije.

3. Prilagoditve za obvladovanje vedenja

Za dijake z vedenjskimi težavami so potrebne specifične prilagoditve, ki omogočajo obvladovanje motečega vedenja:

- možnost umika iz razreda: ko je dijak vznemirjen ali moteč, mu omogočijo umik iz učilnice, kar koristi njemu in ostalim dijakom;
- sprehodi po šoli: fizična aktivnost, kot je sprehod, omogoča sprostitve in zmanjšanje napetosti;
- menjava dejavnosti in metod dela: učitelji večkrat menjajo aktivnosti in pristope, da ohranjajo pozornost in zmanjšujejo vedenjske motnje.

4. Upoštevanje prilagoditev iz odločb

Velik del dela temelji na prilagoditvah, določenih v odločbah in strokovnih mnenjih:

- uporaba strokovnih navodil: učitelji upoštevajo priporočila psihologov in drugih strokovnih delavcev;
- sodelovanje s svetovalnimi službami: dijake, ki potrebujejo dodatno podporo, napotijo v svetovalno službo ali vključijo socialno službo;
- stalno spremljanje potreb: prilagoditve izvajajo sproti in glede na situacijo.

5. Psihosocialna podpora dijakom

Pomembna komponenta dela z dijaki s težavami v vedenju in čustvanju je nudenje podpore na psihosocialnem področju:

- učenje socialnih veščin: učitelji vključujejo aktivnosti, ki dijakom pomagajo razvijati socialne veščine in se bolje vključevati v vrstniško okolje;
- čas, namenjen samo njim: učitelji dijakom namenjajo individualno pozornost in čas, da se počutijo slišane in sprejete;
- pomoč pri reševanju težav: poleg poučevanja si učitelji prizadevajo za pomoč dijakom pri njihovih osebnih izzivih.

Raziskave na področju dela z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami poudarjajo pomen prilagojenih intervencij, strukturiranih podpornih sistemov in inkluzivnega poučevanja. Maggin idr. (2016) opozarjajo, da so prilagoditve in individualizacija ključne za učinkovito podporo dijakom, ki se soočajo z vedenjskimi izzivi. Njihova raziskava potrjuje, da enotne strategije pogosto niso dovolj učinkovite, zato je nujno prilagajanje pristopov glede na posamezne potrebe dijakov. Barbara S. Mitchell idr. (2019), podobno, izpostavljajo pomen večstopenjskih podpornih sistemov, ki omogočajo postopno povečevanje intenzivnosti pomoči glede na potrebe posameznikov, pri čemer imajo pomembno vlogo tako učitelji kot strokovni delavci.

Jessica Whitley (2020) se osredotoča na pomen dokazano učinkovitih učnih strategij, ki dijakom s čustvenimi in vedenjskimi težavami omogočajo lažje vključevanje v učni proces. Prilagoditve pri poučevanju, kot so diferencirano podajanje snovi, uporaba veččutnih metod in ustvarjanje predvidljivega okolja, so bistvene za izboljšanje učnih dosežkov. Chin-Chin Chen idr. (2021) nadalje raziskujejo, kako lahko učitelji s prilagojenimi intervencijami in fleksibilnim pristopom bolje podprejo dijake, ki imajo težave s čustveno regulacijo in z vedenjem. Pri tem opozarjajo, da je ključno razvijati zmožnost odzivanja na specifične potrebe posameznikov, kar vključuje uporabo strategij, ki omogočajo sprotne prilagajanje podpornih ukrepov.

Poleg splošnih strategij se Christerralyn Brown idr. (2018) osredotočajo na kulturne prilagoditve socialnih in vedenjskih intervencij v šolah. Njihova raziskava potrjuje, da univerzalni pristopi pogosto niso dovolj učinkoviti, saj se lahko potrebe dijakov iz različnih kulturnih okolij bistveno razlikujejo. Kulturno občutljive prilagoditve lahko prispevajo k večji uspešnosti intervencij in boljšemu vključevanju dijakov v učni proces. Farmer idr. (2020), podobno, poudarjajo pomen dolgoročnega pristopa k razvoju, preprečevanju in zdravljenju vedenjskih motenj. Raziskava kaže, da so zgodnji preventivni ukrepi, vključujoče strategije in interdisciplinarni pristopi bistveni za dolgoročno izboljšanje socialno-čustvenega razvoja dijakov.

Skupno spoznanje teh raziskav je, da delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami zahteva večplastne, prilagodljive ter vključujoče pristope. Učinkovite strategije temeljijo na individualiziranih intervencijah, podpornih sistemih, prilagoditvi poučevanja in upoštevanju kulturnih ter razvojnih vidikov dijakov. Kljub prilagoditvam in trudu pa učitelji opozarjajo na svojo preobremenjenost, še posebej v velikih oddelkih s 30 dijaki. Zaradi pomanjkanja časa in podpore pogosto občutijo izgorelost, kar poudarja nujnost dodatnih kadrovskih rešitev in sistemske podpore. Učinkoviti pristopi vključujejo individualizacijo pouka, redno komunikacijo, prilagoditve ocenjevanja ter možnost umika in sprostitev za dijake. Posebna pozornost je namenjena gradnji odnosa, sodelovanju s strokovnimi službami in uporabi metod za obvladovanje motečega vedenja. Kljub temu učitelji poudarjajo potrebo po večji podpori, saj je delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami zahtevno in pogosto vodi v izgorelost.

Dodatne specifične in izzivi pri delu z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami

Učitelji pri delu z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami izpostavljajo več pomembnih specifik in izzivov, s katerimi se soočajo. Ena iz-

med osrednjih težav je pomanjkanje časa za individualno obravnavo dijakov, saj je večina dijakov vozačev, kar onemogoča dodatno pomoč po pouku. Učitelji se trudijo pomagati, tudi na daljavo, vendar organizacija pouka in številčnost oddelkov pogosto onemogočata učinkovito delo. V tem kontekstu opozarjajo, da bi bilo nujno zmanjšati število dijakov v razredih, še posebej tam, kjer je veliko dijakov s posebnimi potrebami. Hkrati predlagajo sistemske spremembe, ki bi vključile uvedbo tehnik relaksacije med poukom in bolj prilagodljivo organizacijo šolskega dela, da bi lažje obvladovali specifične stiske mladostnikov.

Poleg pomanjkanja časa se učitelji soočajo tudi s težavo pomanjkanja ustreznega znanja za delo z dijaki, ki imajo resne čustvene in vedenjske težave. Priznavajo, da ob vedno večjem številu dijakov s tovrstnimi težavami sami postajajo vse nemočnejši in bolj izčrpani. Veliko jih poudarja, da zmorejo vedno manj, saj sistem ne nudi dovolj strokovne podpore in ne omogoča ustreznih orodij za učinkovito delo. Ta nemoč se še povečuje ob dejstvu, da vse več dijakov prihaja iz družinsko neurejenih okolij, zaradi česar šola prevzema vse večjo vzgojno vlogo, ki bi jo sicer morala opravljati družina. Šola tako postaja prostor, kjer se rešujejo vzgojne in čustvene stiske, za katere učitelji pogosto niso dovolj opremljeni.

Učitelji opažajo tudi porast čustvenih stisk med dijaki, ki se kažejo v povečanju samopoškodb in nagnjenosti k nerealnim pričakovanjem. Mladostniki pogosto stremijo k popolnosti, kar povzroča pritisk in čustveno trpljenje, saj nikoli ne dosežejo standardov, ki so si jih postavili sami ali jim jih narekuje okolica. Perfekcionizem pri mladih je tako le še eden izmed pokazateljev širšega problema, ki ga prinašajo sodobne družbene vrednote in način življenja. Učitelji so zaskrbljeni, kako bodo te težave reševali v prihodnosti, saj trenutne razmere niso vzdržne. Opozarjajo, da je nujna celostna sprememba sistema, ki bi omogočila večjo psihološko in vsakdanjo podporo mladostnikom ter več časa, ki bi ga lahko učitelji namenili dijakom.

Pritisk, s katerim se soočajo učitelji, je izjemen. Ob vedno večjem številu dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter prevelikih oddelkih postaja njihovo delo vse zahtevnejše in bolj izčrpavajoče. Veliko učiteljev se počuti nemočnih, saj kljub trudu in želji po pomoči dijakom ne morejo doseči dolgoročnih sprememb. To jih navdaja z negotovostjo in s skrbjo za prihodnost, saj se zavedajo, da brez sistemske podpore ne bodo zmogli učinkovito reševati teh izzivov. Dodatna strokovna pomoč, manjše skupine in prilagodljivejša organizacija pouka so zato nujni ukrepi, ki bi mladostnikom omogočili boljše pogoje za razvoj, učiteljem pa večjo zmožnost za kakovostno opravljanje njihovega poslanstva.

Razlike in podobnosti čustvenih in vedenjskih težav v različnih izobraževalnih obdobjih

V tem razdelku predstavljamo rezultate, ki smo jih lahko primerjali glede na odgovore različnih vzgojno-izobraževalnih institucij, ki smo jih vključili v raziskavo. Znotraj odgovorov smo iskali razlike in podobnosti oz. povezave znotraj slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema.

Zanimalo nas je, ali se kažejo razlike med omenjenimi skupinami glede na delovno mesto, ki ga respondent zaseda. Iskali smo razlike med osnovno šolo, srednjo šolo in vrtcem.

Spremenljivki »Koliko otrok v vaši skupini je usmerjenih zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj?« in »Koliko otrok v vaši skupini ocenjujete kot tiste, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motenje, pa še niso usmerjeni?« smo preverili z χ -preizkusom z razmerjem verjetij (ker nismo izpolnili pogoja, da je največ 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 in nobena manjša od 1).

Spremenljivki »Kako pogosto v zadnjih treh šolskih letih pri učencih zaznavate čustvene in vedenjske težave/motenje?« in »Kako pogosto se v zadnjih treh šolskih letih zaradi učenek in učencev z vedenjskimi odkloni počutite obremenjeni?« smo preverili z neparametričnim Kruskal-Wallisovim H-preizkusom (ker nismo izpolnili pogojev o normalnosti porazdelitev spremenljivk in predpostavke o homogenosti varianc za uporabo parametrične statistike).

Za boljše razumevanje posameznih razlik med skupinami prikazujemo tudi aritmetične sredine.

Vse tri vrste vzgojno-izobraževalnih institucij (vrtec, osnovna šola, srednja šola) imajo popolnoma enako porazdelitev frekvenc (f in f %):

- o otrok: 48,8 % (120 oseb);
- 1–2 otroka: 40,2 % (99 oseb);
- 3–4 otroci: 7,3 % (18 oseb);
- 5 otrok: 3,7 % (9 oseb);
- več kot 5 otrok: 0 % (0 oseb).

V povprečju je več otrok usmerjenih zaradi težav na višji ravni izobraževanja:

- vrtec: 1,66 otroka;
- osnovna šola: 1,94 otroka;
- srednja šola: 2,30 otroka;
- skupaj: 3,63 otroka (povprečno za vse delovne profile).

Vrednost χ^2 -preizkusa je 82,604, stopnje prostosti (g) so 8 in verjetnost (2P) je < 0,001.

Preglednica 9 Primerjava števila usmerjenih otrok zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav in/ali motenj znotraj vrtcev, osnovnih ter srednjih šol

Vzgojno-izobraževalna institucija	Koliko otrok v vaši skupini je usmerjenih zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj?						X	
	0	1–2	3–4	5	Več kot 5	Skupaj		
Vrtec	F	120	99	18	9	0	246	1,66
	f (%)	48,8 %	40,2 %	7,3 %	3,7 %	0,0 %	100,0 %	
Osnovna šola	F	120	99	18	9	0	246	1,94
	f (%)	48,8 %	40,2 %	7,3 %	3,7 %	0,0 %	100,0 %	
Srednja šola	F	120	99	18	9	0	246	2,30
	f (%)	48,8 %	40,2 %	7,3 %	3,7 %	0,0 %	100,0 %	
Skupaj	F	120	99	18	9	0	246	3,63
	f (%)	48,8 %	40,2 %	7,3 %	3,7 %	0,0 %	100,0 %	
Vrednost χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij						χ	G	2P
						82,604	8	<0,001

- To pomeni, da v porazdelitvi usmerjenih otrok med različnimi kategorijami (od nič do več kot pet otrok) obstaja statistično značilna razlika glede na vzgojno-izobraževalno institucijo.
- Nizka vrednost p (< 0,001) kaže, da je ta razlika zelo verjetno posledica sistematičnih dejavnikov in ne naključja.

Vrtec, osnovna šola in srednja šola imajo enako porazdelitev frekvenc po kategorijah, vendar povprečno število otrok s težavami narašča z ravno izobraževanja. Razlike v povprečju otrok na skupino so statistično značilne ($p < 0,001$), kar kaže na naraščajoče izzive pri delu z otroki s težavami v srednjih šolah.

Podatki o številčnosti otrok, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave, a še niso usmerjeni, kažejo jasne razlike med različnimi vrstami vzgojno-izobraževalnih institucij. V vrtcih je delež otrok s takšnimi težavami najmanjši, kar se kaže v tem, da skoraj 15 % skupin poroča, da v njih ni otrok s težavami, večina (60,9 %) pa navaja, da imajo v skupini le 1–2 otroka z njimi. Povprečno število otrok s težavami v vrtcih je 2,13 na skupino, kar je najnižja vrednost med vsemi institucijami. To nakazuje, da se težave pri otrocih v vrtcih redkeje opažajo ali pa so težave blažje narave.

V osnovnih šolah so težave pogostejše in tudi bolj izražene. Skupin, ki nimajo otrok s težavami, je manj (11,9 %), večji delež pa predstavlja skupine s 3–4 otroki (26 %) in celo s petimi (10,5 %). Povprečno število otrok s težavami v osnovnih šolah je 2,35, kar je višje kot v vrtcih, kar odraža povečano pogostost in intenzivnost vedenjskih in čustvenih izzivov pri osnovnošolcih.

Najizrazitejše razlike so v srednjih šolah, kjer je problematika najbolj razširjena. Le 9,2 % skupin poroča, da nimajo otrok s težavami, medtem ko je kar

Preglednica 10 Primerjava števila otrok, ki (še) niso usmerjeni (vzgojitelji/učitelji pa jih, kot takšne ocenjujejo) zaradi čustvenih in/ali vedenjskih težav in/ali motenj znotraj vrtcev, osnovnih ter srednjih šol

Vzgojno-izobraževalna institucija	Koliko otrok v vaši skupini ocenjujete kot tiste, ki imajo čustvene in/ali vedenjske težave/motenje, pa še niso usmerjeni?						X	
	0	1–2	3–4	5	Več kot 5	Skupaj		
Vrtec	F	36	151	53	8	0	248	2,13
	f (%)	14,5 %	60,9 %	21,4 %	3,2 %	0,0 %	100,0 %	
Osnovna šola	F	26	113	57	23	0	219	2,35
	f (%)	11,9 %	51,6 %	26,0 %	10,5 %	0,0 %	100,0 %	
Srednja šola	F	13	63	38	5	23	142	2,73
	f (%)	9,2 %	44,4 %	26,8 %	3,5 %	16,2 %	100,0 %	
Skupaj	F	75	327	148	36	23	609	2,35
	f (%)	12,3 %	53,7 %	24,3 %	5,9 %	3,8 %	100,0 %	
Vrednost χ -preizkusa z razmerjem verjetij						χ	g	2P
						96,377	8	< 0,001

16,2 % skupin, kjer imajo več kot pet otrok s takšnimi težavami. To je edina vrsta institucije, kjer se pojavlja tako visoka koncentracija neobravnavanih težav. Povprečno število otrok s težavami v srednjih šolah je najvišje, 2,73 na skupino, kar jasno kaže na poglobljeno problematiko pri mladostnikih.

Razlike med institucijami so torej statistično značilne, kar pomeni, da vrsta institucije pomembno vpliva na prisotnost neobravnavanih čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih. Medtem ko so težave v vrtcih redkejšje in blažje, postajajo pri osnovnošolcih pogostejše in izrazitejše, v srednjih šolah pa dosega najvišje ravni, kar odraža stopnjevanje izzivov z višjo starostjo otrok.

Zaradi boljšega prikaza razlik v ocenah smo k preglednici poleg ranga dodali še aritmetično sredino.

Podatki kažejo na razlike v pogostosti zaznavanja čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih v zadnjih treh šolskih letih glede na vrsto vzgojno-izobraževalne institucije. Pri vzgojiteljih v vrtcih je povprečna ocena zaznavanja teh težav 3,63, kar pomeni, da te težave opažajo zmerno pogosto. Njihova rangirana vrednost (293,40) je nekoliko nižja kot pri osnovnošolskih učiteljih, kar kaže, da so težave v vrtcih manj intenzivno izražene ali pa se pojavijo redkeje kot v drugih institucijah.

V osnovnih šolah učitelji čustvene in vedenjske težave zaznavajo nekoliko pogostejše kot v vrtcih, saj je povprečna ocena 3,79, kar je najvišja vrednost med vsemi institucijami. Rangirana vrednost 324,57 prav tako odraža, da je zaznavanje teh težav pri osnovnošolcih v primerjavi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi okolji intenzivnejše in pogostejše. To lahko pomeni, da se teža-

Preglednica 11 Pogostost zaznave čustvenih in/ali vedenjskih težav/motenj znotraj vzgojno-izobraževalnih institucij v zadnjih treh letih

Vprašanje	Delovno mesto	n	H	P
Kako pogosto v zadnjih treh šolskih letih pri učencih zaznavate čustvene in vedenjske težave/motnje?	Vrtec	227 293,40	3,63 19,361	<0,001
	Osnovna šola	220 324,57	3,79	
	Srednja šola	143 254,11	3,47	

Opombe n – numerus, R – povprečni rang, X – aritmetična sredina, H – vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa, P – statistična pomembnost.

ve pri otrocih pogosteje izražajo v šolskem okolju, kjer so večje zahteve po prilagoditvi in sodelovanju.

V srednjih šolah je povprečna ocena zaznavanja teh težav nekoliko nižja (3,47), kar nakazuje, da učitelji čustvene in vedenjske težave pri dijakih zaznavajo manj pogosto v primerjavi z osnovnimi šolami. Tudi rangirana vrednost (254,11) je najnižja med vsemi institucijami, kar lahko kaže na to, da so srednješolski učitelji morda manj pozorni na takšne težave ali da se težave pri dijakih izražajo na drugačen način, ki ga ni vedno lahko zaznati.

Razlike med institucijami so statistično značilne, saj je vrednost $H = 19,361$ z ustrežno nizko p-vrednostjo ($< 0,001$). To pomeni, da so razlike v zaznavanju čustvenih in vedenjskih težav med vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami dovolj velike, da jih ne moremo pripisati naključju. Povzamemo lahko, da se težave najpogosteje zaznavajo v osnovnih šolah, nekoliko manj pogosto v vrtcih in najredkeje v srednjih šolah, pri čemer so te razlike povezane z različno naravo dela ter razvojnimi značilnostmi otrok in mladostnikov.

Podatki kažejo, da se občutek obremenjenosti zaradi učenk in učencev z vedenjskimi odkloni med vzgojno-izobraževalnimi institucijami razlikuje. V vrtcih vzgojitelji poročajo o zmerni stopnji obremenjenosti, saj je povprečna ocena 3,49. Rangirana vrednost (279,70) nakazuje, da se v primerjavi z osnovnimi šolami počutijo manj obremenjene. To je razumljivo, saj se vedenjske težave pri mlajših otrocih v vrtcu običajno obravnavajo kot del njihovega razvoja in so manj intenzivne.

V osnovnih šolah učitelji poročajo o najvišji stopnji obremenjenosti, s povprečno oceno 3,81 in z rangirano vrednostjo 329,41, kar kaže na večjo zaznano težo vedenjskih težav pri učencih. Te težave se v osnovni šoli pogosto intenzivirajo zaradi povečanih akademskih in socialnih zahtev. Učitelji v tem okolju so tako najpogosteje soočeni z izzivi, ki jih prinašajo vedenjski odkloni, kar lahko povzroča občutek večje obremenjenosti.

V srednjih šolah je povprečna ocena obremenjenosti najnižja (3,44), rangirana vrednost (265,90) pa prav tako odraža nižjo stopnjo občutka obremenjenosti

Preglednica 12 Obremenjenost zaradi učenk in učencev z vedenjskimi odkloni

Vprašanje	Delovno mesto	n	$\bar{R}$	$\bar{X}$	H	P
Kako pogosto se v zadnjih treh šolskih letih zaradi učenk in učencev z vedenjskimi odkloni počutite obremenjeni?	Vrtec	225	279,70	3,49	16,677	<0,001
	Osnovna šola	221	329,41	3,81		
	Srednja šola	143	265,90	3,44		

Opombe n – numerus, $\bar{R}$ – povprečni rang, $\bar{X}$ – aritmetična sredina, H – vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa, P – statistična pomembnost.

v primerjavi z osnovnimi šolami. To lahko pomeni, da srednješolski učitelji vedenjske težave pri dijakih zaznavajo kot manj neposredne ali se na njihovo vedenje odzivajo z drugačnimi pristopi, kar zmanjšuje občutek obremenjenosti.

Statistična analiza razkriva, da so razlike med institucijami statistično značilne ($H = 16,677$, $p < 0,001$). To pomeni, da vrsta institucije vpliva na to, kako pogosto se zaposleni počutijo obremenjene zaradi vedenjskih težav. Največjo obremenjenost zaznavajo osnovnošolski učitelji, nekoliko manj vzgojitelji v vrtcih, najmanj pa srednješolski učitelji. Te razlike so lahko posledica razlik v naravi dela, razvojnih značilnostih otrok in mladostnikov ter pričakovanj, ki so postavljena v posameznih okoljih.

Vse trem skupinam smo postavili vprašanje o podpornih oblikah. Vprašanje je bilo v obliki izbire več možnih odgovorov.

Podatki kažejo, da so vzgojiteljem, učiteljem in drugim zaposlenim v vzgojno-izobraževalnih institucijah na voljo različne oblike podpore pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, vendar se dostopnost teh oblik podpore med njimi bistveno razlikuje. Najbolj razširjena oblika podpore je svetovalna služba, ki jo navaja kar 86,2 % vprašanih. To kaže, da je svetovalna služba osrednji vir pomoči in podpore pri delu z otroki, kar je pričakovano glede na njeno specifično vlogo v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Manj pogosto dostopni so strokovnjaki, kot so psihologi (35,2 %), socialni pedagogi (22,4 %), specialni pedagogi (19,2 %), socialni delavci (16,2 %) in pedagogi (16,7 %). Ti podatki nakazujejo, da je podpora teh strokovnjakov bolj omejena, kar lahko kaže na pomanjkanje kadrov ali omejeno dostopnost teh storitev v določenih institucijah. Hkrati to pomeni, da zaposleni v številnih primerih morda nimajo zadostnega strokovnega zaledja za reševanje kompleksnih čustvenih in vedenjskih težav otrok.

Vodstvo institucij predstavlja pomembno podporo za skoraj polovico vprašanih (45,7 %), kar kaže, da so vodstveni delavci pogosto vključeni v obravnavo takšnih težav in zaposlenim nudijo pomembno pomoč. Kljub temu jih manjši delež navaja, da jim je na voljo bolj strukturirana oblika strokovne podpore, kot so intervizije (3,6 %) ali supervizije (2,9 %). Ta nizka dostopnost

Preglednica 13 Podporne oblike pri delu z otroki s čustvenimi in/ali z vedenjskimi težavami/motnjami, skupno za vrtce, šole in srednje šole

Podporna oblika	F	f(%)
Svetovalna služba	507	86,2
Socialni delavec	95	16,2
Socialni pedagog	132	22,4
Psiholog	207	35,2
Specialni pedagog	113	19,2
Pedagog	98	16,7
Vodstvo	269	45,7
Intervizija	21	3,6
Supervizija	17	2,9
Pedopsihiatrija	29	4,9
Center za socialno delo	53	9,0

kaže na pomanjkljivo podporo pri refleksiji in strokovni obravnavi izzivov pri vsakodnevnem delu.

Zunanje institucije, kot je pedopsihiatrija, so na voljo le redkemu deležu zaposlenih (4,9 %), kar kaže na omejeno dostopnost specialistične zdravstvene pomoči. Podobno velja za sodelovanje s centrom za socialno delo (CSD), ki ga kot podporo navaja 9 % vprašanih. To poudarja potrebo po izboljšanju dostopa do teh zunanjih oblik podpore, saj gre za ključne akterje pri obravnavi otrok z resnejšimi težavami.

Podatki razkrivajo, da so nekatere oblike podpore, zlasti svetovalna služba in vodstvo, relativno dobro dostopne, medtem ko je dostop do drugih, bolj specializiranih oblik, omejen. To lahko vpliva na sposobnost zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih institucijah za učinkovito spopadanje s čustvenimi in vedenjskimi težavami otrok, zlasti v kompleksnejših primerih, kjer bi bila potrebna širša interdisciplinarna podpora. Za zaključek bi izpostavili, da je obravnava čustvenih in vedenjskih težav/motenj zahtevna in da, kot je pokazala raziskava, zahtevnost motenj ter prav tako njihova pogostost, predvsem pa delež tistih, ki niso usmerjeni skozi proces izobraževanja, naraščajo, kar nakazuje, da obravnava ni ustrezna oz. sistem ni naklonjen učinkoviti obravnavi.

Zaključek

Raziskava potrjuje, da so čustvene in vedenjske motnje pri otrocih v vrtcih, osnovnih ter srednjih šolah vse bolj razširjen pojav, ki predstavlja pomemben izziv tako za otroke kot za strokovne delavce. Najpogostejše težave, kot so hiperaktivnost, impulzivnost, neposlušnost in agresivnost, pomembno vplivajo na skupinsko dinamiko ter povečujejo delovno obremenitev zapo-

slenih. Po podatkih nekaterih raziskav (Egger in Angold, 2006; Poulou, 2015) se te motnje pojavljajo že v predšolskem obdobju, pri čemer so vzroki zanje večplastni in vključujejo genetske, nevrobiološke ter okoljske dejavnike. Otroci s težavami v regulaciji čustev in vedenja izkazujejo večje tveganje za pojav kasnejših akademskih težav in socialne izključenosti ter razvoj resnejših duševnih motenj (Campbell, 2006).

Vzgojitelji in učitelji se pri delu z otroki, ki kažejo tovrstne odklone, pogosto soočajo s pomanjkanjem sistemske podpore, ustreznih orodij in strokovnih virov, kar povečuje tveganje za stres, izgorelost ter občutek nemoči (Retar idr., 2020). Slivar (2009) je ugotovil, da je eden največjih stresorjev v vzgojno-izobraževalnem okolju preveliko število otrok v skupini, kar vodi do oteženega individualnega pristopa in povečanega tveganja za izgorelost pri strokovnih delavcih. Poleg tega raziskave potrjujejo, da lahko dolgotrajna izpostavljenost vedenjskim težavam otrok povzroči emocionalno izčrpanost in negativno vpliva na kakovost dela učiteljev ter vzgojiteljev (Maslach in Leiter, 2016).

Ugotovitve kažejo, da je ključno razvijati učinkovite strategije za prepoznavanje in obvladovanje teh težav, ki vključujejo individualizirane pristope, strukturirano okolje, spodbujanje pozitivnega vedenja ter sodelovanje z drugimi strokovnjaki in starši. Raziskave (Fox in Hemmeter, 2009; Ogundele, 2018) poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja težav in uporabe preventivnih intervencij, kot so učenje socialnih veščin, strukturirani vzgojni pristopi in podpora učiteljem pri upravljanju s čustveno zahtevnimi situacijami.

Poudarek je tudi na potrebi po dodatnih usposabljanjih, superviziji ter sistemskih spremembah, ki bi zmanjšale administrativno breme zaposlenih ter izboljšale pogoje za kakovostno delo z otroki. Mary Margaret Gleason idr. (2016) opozarjajo, da je kontinuirano izobraževanje učiteljev ključnega pomena pri izboljšanju njihovih kompetenc za delo z otroki s težavami v vedenju in čustvenem uravnavanju. McLeod idr. (2017) dodajajo, da programi za zmanjšanje stresa in supervizija lahko pomembno pripomorejo k večjemu zadovoljstvu pri delu in zmanjšanju sindroma izgorelosti pri učiteljih ter vzgojiteljih.

Sodobne raziskave potrjujejo, da pravočasno prepoznavanje ter intervencija pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami pomembno prispevata k njihovem uspešnemu vključevanju v družbeno okolje ter zmanjšanju dolgoročnih negativnih posledic (Jiao idr., 2020; Hastings idr., 2019). Susan M. Breitenstein idr. (2009) so ugotovili, da zgodnje intervencije, ki temeljijo na vedenjskih in kognitivnih strategijah, otrokom pomagajo izboljšati sposobnosti samoregulacije in zmanjšajo pojavnost resnejših vedenjskih težav v kasnejših razvojnih obdobjih.

Zato je nujno okrepiti celostni pristop k reševanju te problematike, ki bo temeljil na strokovni podpori, sodelovanju in preventivnih ukrepih za izboljšanje duševnega zdravja otrok ter zaposlenih. Raziskave (Georgiades idr., 2011; Santos idr., 2015) potrjujejo, da lahko le s celovitim pristopom, ki vključuje strokovno podporo, sodelovanje s starši ter usposabljanja za učitelje, dolgoročno izboljšamo kakovost izobraževalnega sistema in socialno vključenost otrok s težavami.

Literatura

- Angold, A., in Egger, H. L. (2004). Psychiatric diagnosis in preschool children. V R. DelCarmen-Wiggins in A. Carter (ur.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (str. 123–139). Oxford University Press.
- Angold, A., Costello, E. J., in Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 57–87.
- Breitenstein, S. M., Hill, C., in Gross, D. (2009). Understanding disruptive behavior problems in preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 3–12.
- Brown, C., Maggin, D. M., in Buren, M. (2018). Systematic review of cultural adaptations of school-based social, emotional, and behavioral interventions for students of color. *Education and Treatment of Children*, 41(3), 367–394.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Cassidy, E., James, A., in Wiggs, L. (2001). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology*, 21(2), 167–179.
- Chen, C. C., Sutherland, K. S., Kunemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C., in Maggin, D. M. (2021). Intensifying interventions for students with emotional and behavioral difficulties: A conceptual synthesis of practice elements and adaptive expertise. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 56–66.
- Cooper, P. W., in Cefai, C. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties: A practical guide for staff in schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health in University of Malta.
- Čotar Konrad, S., in Lebeničnik, M. (2019). Izgorelost in samoučinkovitost strokovnih delavk v vrtcu. V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (str. 91–111). Založba Univerze na Primorskem,
- Dever, B. V. (2016). Using the expectancy-value theory of motivation to predict behavioral and emotional risk among high school students. *School Psychology Review*, 45(4), 417–433.

- Egger, H. L., in Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 313–337.
- Emam, M. M., Kazem, A. M., in Al-Zubaidy, A. S. (2016). Emotional and behavioural difficulties among middle school students in Oman: An examination of prevalence rate and gender differences. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 314–328.
- Farmer, T. W., Gatzke-Kopp, L., in Latendresse, S. J. (2020). The development, prevention, and treatment of emotional and behavioral disorders: An interdisciplinary developmental systems perspective. V T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer in S. Sutherland (ur.), *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (str. 3–22). Routledge.
- Forness, S. R., Freeman, S. F., Paparella, T., Kauffman, J. M., in Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4–18.
- Fox, L., in Hemmeter, M. L. (2009). A programwide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. V W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai in R. Horner (ur.), *Handbook of positive behavior support: Issues in clinical child psychology* (str. 177–202). Springer.
- Gardner, F., in Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5). *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 311–337.
- Georgiades, S., Szatmari, P., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Roberts, W., Fombonne, E., Mirenda, P., Smith, I., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., in Thompson, A. (2011). Phenotypic overlap between core diagnostic features and emotional/behavioral problems in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1321–1329.
- Gleason, M. M., Goldson, E., Yogman, M. W., in Lieser, D. (2016). Addressing early childhood emotional and behavioral problems. *Pediatrics*, 138(6), e20163025.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., Smith, K. A., in Wagner, N. J. (2019). Parenting behaviorally inhibited and socially withdrawn children. V M. H. Bornstein (ur.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (3. izd., str. 467–495). Routledge.
- Holland, M. L., Malmberg, J., in Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years* (2. izd.). Guilford Press.
- Huang, Z., Zhang, J., in Yuan, Z. (2024). What matters for students' learning? The roles of social and emotional skills and the factors affecting these skills. *Journal of Educational Research*, 30(2), 184–197.

- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., in Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266.
- Kacjan Žgajnar, K. (2016). *Vpliv hrupa v vrtcu na stres pri vzgojnem osebju v predšolskih oddelkih* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Keenan, K., Shaw, D. S., Delliquadri, E., Giovannelli, J., in Winslow, E. B. (1997). Antecedents of preschool children's internalizing problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1760–1767.
- Kern, L., George, M. P., in Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems: Prevention and intervention strategies*. Brookes Publishing.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., in Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSMIV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Hart, E. L., Frick, P. J., Applegate, B., Zhang, Q., Green, S. M., in Russo, M. F. (1998). Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: Patterns and correlates. *Journal of Abnormal psychology*, 107(1), 83–93.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Dawson, N., Sobel, H. in Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(2), 204–214.
- Maček, M. (2017). *Preobremenjenost vzgojiteljic predšolskih otrok* [Neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., in Farmer, T. W. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 127–137.
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., in Martinez, R. G. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18(2), 204–215.
- Miller, F. G., Cohen, D., in Chafouleas, S. M. (2015). A comparison of measures to screen for social, emotional, and behavioral risk. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 184–197.
- Mitchell, B. S., Kern, L., in Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84.
- Naughton, A. M., Maguire, S. A., Mann, M. K., Lumb, R. C., Tempest, V., Gracias, S., in Kemp, A. M. (2013). Emotional, behavioral, and developmental features indicative of neglect or emotional abuse in preschool children: A systematic review. *JAMA Pediatrics*, 167(8), 769–775.

- Nelson, J. R., Babyak, A., Gonzalez, J., in Benner, G. J. (2003). An investigation of the types of problem behaviors exhibited by K–12 students with emotional or behavioral disorders in public school settings. *Behavioral Disorders*, 28(4), 348–359.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9–26.
- Peacock Hill Working Group (1991). Problems and promises in special education and related services for children and youth with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16(4), 225–238.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(1), 81–101.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225–236.
- Rafi, M. A., Hasanzade, M., Nesayan, A., in Gandomani, R. A. (2016). Prevalence of behavioral disorders in students and prediction of that based on emotional abuse. *Journal of Research in Psychological Health*, 10(2), 44–60.
- Retar, I., Žmavc, M., in Erjavec, Š. (2020). *Analiza psihofizičnih obremenitev vzgojiteljev v vrtcih*. Konfederacija sindikatov javnega sektorja Slovenije.
- Rizwan, F., Begum, R., in Hussaini, M. H. A. (2024). Unraveling the influence of social factors on emotional development of students and their behavioral patterns at college level: A comprehensive exploration. *Jahan-e-Tahqeeq*, 7(1), 1028–1036.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R., in Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable-and person-centered approaches. *Stress and Health*, 18(3), 167–182.
- Rožman, L., in Čagran, B. (2014). Vloga šolskih svetovalnih delavcev v času kulturno-ekonomske krize. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 23–39.
- Salavati, M., in Selby, E. A. (2025). *Theories of Borderline Personality Disorder: Concepts and empirical base*. Springer.
- Sanchez, J. H. (2024). *Lived experiences of young adults exposed to negligent and permissive parenting styles* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Walden University.
- Santos, L. M. D., Queirós, F. C., Barreto, M. L., in Santos, D. N. D. (2015). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 38(1), 46–52.
- Schmitz, C. L., in Hilton, A. (1996). Combining mental health treatment with education for preschool children with severe emotional and behavioral problems. *Children & Schools*, 18(4), 237–249.
- Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih*. Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
- Statistični urad Republike Slovenije. (B. I). *Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole, po vrsti motnje in vrsti programa*,

Slovenija, letno. SiStat. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/o952765S.px/>

- Stepp, S. D., Whalen, D. J., Pilkonis, P. A., Hipwell, A. E., in Levine, M. D. (2012). Children of mothers with borderline personality disorder: Identifying parenting behaviors as potential targets for intervention. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 3(1), 76–91.
- Strah, B., Kump, T., in Kacjan Žgajnar, K. (2014). Vloga sanitarnih inženirjev pri vzpostavljanju boljših delovnih pogojev zaposlenih v vrtcu. *Sanitarno inženirstvo*, 8 (posebna izdaja), 125–136.
- Teti, D. M., in Candelaria, M. A. (2002). V M. H. Bornstein (ur.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (2. izd., str. 149–180). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Tharaldsen, K. B., Tvedt, M. S., in Caravita, S. C. S. (2023). Academic stress: Links with emotional problems and motivational climate among upper secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 211–228.
- Trach, J., Lee, M., in Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(3), 289–302.
- Tremblay, R. E. (2004). The development of human physical aggression: How important is early childhood? V L. A. Leavitt in D. M. B. Hall (ur.), *Social and moral development: Emerging evidence on the toddler years* (str. 221–238). Johnson & Johnson Pediatric Institute.
- Waliski, A. D., in Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *Journal for Specialists in Group Work*, 33(3), 207–221.
- Wang, J., Hu, S., in Wang, L. (2018). Multilevel analysis of personality, family, and classroom influences on emotional and behavioral problems among Chinese adolescent students. *PLoS One*, 13(8), 201–442.
- Whitley, J. (2020). Evidence-based practices for teaching learners with emotional and behavioral disorders. V U. Sharma in S. Salend (ur.), *Encyclopedia of inclusive and special education*. Oxford University Press.