

# šd šolsko svetovalno delo

REVIIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE  
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH  
letnik XXI, številka 1, 2017



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Aktualno:

**Izzivi za sistemsko ureditev  
zgodnje obravnave otrok  
v Republiki Sloveniji**

Vodilna tema:

**Nevroznanost**

- > Možgani v mreži navezanosti
- > Čuječnostni pristop  
pri delu z otroki in mladostniki

1

ISSN 1318 - 8267  
Poštnina  
plačana  
pri pošti  
1102  
Ljubljana



9 771318 826002

# Navodila za pisanje člankov



**P**rispevek, na katerem naj bo navedeno ime avtorja in organizacija, v kateri je zaposlen, pošljite v elektronski obliki na naslov odgovorne urednice: [cvetka.bizjak@zrss.si](mailto:cvetka.bizjak@zrss.si). Ime datoteke naj bo sestavljeno iz priimka prvega avtorja in naslova članka. Če je naslov članka daljši, se v naslovu datoteke uporabi prvi dve besedi.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujte na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Pošljite ga na naslov: mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani, vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice, njegov/njen elektronski naslov in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic v slovenskem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Empirični članek (poročilo o raziskavi) naj vsebuje vse značilne dele raziskovalnega procesa: uvod, v katerem avtor na kratko predstavi teoretska izhodišča, v katera je vpet raziskovani problem, jasno formuliran raziskovalni problem, opis metode raziskovanja (udeleženci, pripomočki, postopek), rezultati, razprava in seznam literature, na katero se besedilo sklicuje.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer prosimo, da:

- a) Za **reference v besedilu** uporabite sprotne navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Dandeker 1990, str. 234). Če gre za splošno navedbo, izpustite stran. Primer: (Dandeker 1990).

b) **Opombe** označite z zaporednimi števkami sprti pod besedilom (na dnu strani).

c) **Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

– **za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.  
Primer: Dandeker, C. (1990). Surveillance, Power and Modernity. Cambridge: Polity Press.

– **za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.  
Primer: Dahl, S. T. (1977). State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe. Contemporary Crises, letnik 1, št. 2, str. 163–187.

– **za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.  
Primer: Bešter Turk, M. (2003). Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. V: Ivšek, M. (ur.), Pogovor o prebranem besedilu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.

č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku. Medmrežje: (5. 4. 2004). Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.  
Primer: (2. 4. 2004).

**Preglednice, slike in druge priloge** naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi.

Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki.

K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

**Uredništvo**



**ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,**

letnik XXI,  
številka 1  
Ljubljana 2017  
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

mag. Cvetka Bizjak  
(odgovorna urednica),  
mag. Tanja Bezić,  
Ivica Gracelj,  
dr. Petra Gregorčič Mrvar,  
mag. Tamara Malešević,  
Urška Margan,  
dr. Milko Postrak,  
dr. Melita Puklek Levpušček,  
dr. Tomaž Vec

Urednica založbe:

Simona Vozelj

Jezikovni pregled:  
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:

Ensitra prevajanje,  
Brigita Vogrinc s.p.

Oblikovanje:

Suzana Kogoj

Računalniški prelom in tisk:

Design Demšar d. o. o.,  
Present d. o. o.

Naklada:

580 izvodov

Izdajatelj in založnik:

Zavod Republike Slovenije za  
šolstvo

Predstavniki:

dr. Vinko Logaj

Naročila:

Zavod RS za šolstvo – Založba,  
Poljanska cesta 28,  
1000 Ljubljana  
faks: 01/30 05 199  
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke):

31,00 EUR; fizične osebe imajo  
25 % popust; cena posamezne  
številke v prosti prodaji je  
11,00 EUR.

V cenah je vključen DDV.

Revija je vpisana v evidenco

javnih glasil, ki jo vodi  
Ministrstvo za kulturo,  
pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
2017

Vse pravice pridržane. Brez  
založnikovega pisnega dovoljenja ni  
dovoljeno nobenega dela revije na  
kakršenkoli način reproducirati, kopirati  
ali kako drugače razširjati. Ta prepoved  
se nanaša tako na mehanske oblike  
reprodukcije (fotokopiranje) kot na  
elektronske (snemanje ali prepisovanje  
na kakršenkoli pomnilniški medij)  
medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# Nevroznanstvene

raziskave si počasi, vendar vztrajno utirajo pot na področje učenja. Pomagajo nam bolje razumeti proces učenja, kar lahko vodi v odkrivanje novih izobraževalnih poti in razvoj prakse, ki bo bolj prilagojena naravnim zakonitostim učenja. Doslej se je šolsko polje napajalo iz raziskav, ki so s psihološko in pedagoško metodologijo odkrivale vzorce in modele. Nevroznanost pa nam daje možnost, da odkrivamo procese in vzroke. Možgane sestavlja sto milijard živčnih celic in množica glijskih celic. Povprečna živčna celica se z deset tisoč sinapsami povezuje z drugimi nevroni. Preprost izračun pokaže, da je v možganih več trilijonov sinaptičnih povezav, kar pomeni več možnosti za povezovanje, kot je število atomov v poznanem vesolju. Od tod je izpeljana pogosto izražena misel, da so možgani najbolj kompleksen sistem v poznanem vesolju. Razumevanje te kompleksnosti je šele v povojih, kljub temu pa je nevroznanost že spremenila pogled na različne dejavnike, povezane z učenjem. Možgani so zelo različni in različne so tudi miselne poti, s katerimi posamezniki rešujejo probleme, se učijo. Mnoge netipične značilnosti v načinih učenja, ki smo jih do nedavnega razumeli kot patologijo, danes označujemo z izrazom »nevrološka atipičnost«. Namreč, možgani lahko na nekaterih področjih zelo uspešno zaobidejo šibkosti z razvojem drugih procesov, s katerimi lahko rešujejo probleme enako (ali vsaj dovolj) uspešno kot njihovi »nevrološko tipični« vrstniki. Eno takih atipičnih značilnosti, izjemno vzdražljivost živčnega sistema, ki je pogosta pri visoko inteligentnih posameznikih, v svojem članku opisuje Tanja Bezić. Možgani skupaj z živčnim sistemom, ki oživčuje celotno telo, tvorijo materialno plat človeškega uma. Učenje je mogoče zaradi njihove izjemne plastičnosti. Različni nevrofiziološki procesi, ki jih sproža učenje, fizično spreminjajo možgane. Ti procesi pa se v možganih ne odvijajo samo takrat, ko se učimo. Raziskave kažejo, da se aktivni krogotoki, ki jih sproži učenje, ohranjajo tudi med počitkom in spanjem. Danes je (tudi zaradi nevroznanstvenih odkritij) popolnoma jasno, da so možgani socialni organ. Otroški možgani za svoj razvoj potrebujejo dobro integrirane odrasle možgane. Proces integracije človeškega uma je temelj njegovega zdravja. Daniel Siegl zdravje opredeljuje kot uravnovešeno iskanje

poti med rigidnostjo uma na eni strani in njegovo kaotičnostjo na drugi. Training čuječnosti je ena od poti za njegovo integracijo. Pomemben vidik zdravega razvoja otrokovega uma je tudi kakovosten odnos, ki se kaže v varni navezanosti na starše ali skrbnike.

V uvodniku sem vam na kratko predstavila vsebine člankov, ki smo jih vključili v vodilno temo te številke. Njihovi avtorji so sodelovali na lanskoletnem posvetu Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. V tej številki pa njihove prispevke predstavljamo tudi tistim, ki se niste udeležili posveta.

**Cvetka Bizjak,**  
odgovorna urednica



## Uvodnik

- > Cvetka Bizjak 1



## Aktualno

- Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji 4  
 > Manica Jakič Brezočnik, Polona Šoln Verbinc, Ksenija Švalj

## Vodilna tema

### **Nevroznanost**

- Možgani v mreži navezanosti 16

> Barbara Horvat

- Zaspani možgani 22

> Lea Gornjak

- Prekomerna vzdražljivost živčnega sistema in nadarjeni učenci –  
 razumevanje 27

> Tanja Bezić

- Čuječnostni pristop pri delu z otroki in mladostniki 37

> Mihael Černetič

## Teorija v praksi

- Kako razumemo dobrobit otrok ob prehodu v šolo 43

> Tamara Malešević

- Socialna sprejetost in samopodoba nadarjenih učencev in učencev z dodatno  
 strokovno pomočjo 56

> Vesna Flander, Melita Puklek Levpušček



# Aktualno

## Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji

MANICA JAKIČ BREZOČNIK, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
manica.jakic-brezocnik@gov.si

POLONA ŠOLN VRBINC, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
polona.soln@gov.si

KSENIJA ŠVALJ, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
ksenija.svalj@gov.si

● **Povzetek:** Zgodnja obravnava je področje, ki je povezano s pravico majhnih otrok in njihovih družin do pomoči, ki jo potrebujejo. Cilj zgodnje obravnave je dati podporo družini in otroku ter povezati in usposobiti različne službe, ki obravnavajo otroka. Je ključna pri razvoju inkluzivne in kohezivne družbe, ki se zaveda potreb otrok in njihovih družin.

**Ključne besede:** zgodnja obravnava, otroci s posebnimi potrebami, predšolska vzgoja, izhodišča za sistemsko ureditev.

Challenges for Systemic Regulation of Early Intervention for Children in the Republic of Slovenia

● **Abstract:** Early intervention concerns the right of small children and their families to receive the help they need. The aim of early intervention is to provide support to the family and the child, and to integrate and qualify the different

services that are treating the child. It is a key element in the development of an inclusive and cohesive society, which is aware of the needs of children and their families.

**Keywords:** early intervention, children with special needs, preschool education, starting points for systemic regulation.

## 1 Splošno o zgodnji obravnavi in stanju v Sloveniji

Zgodnja obravnava je »nabor storitev za majhne otroke in njihove družine, ki so jim na njihovo prošnjo v določenem obdobju otrokovega življenja na voljo ter pokrivajo vsakršne dejavnosti posebne podpore z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov osebni razvoj, okrepi zmogljivost same družine in spodbudi socialna vključenost družine in otroka« (Soriano in Kyriazopoulou 2010, str. 2).

Je torej področje, ki je povezano s pravico majhnih otrok in njihovih družin do pomoči, ki jo potrebujejo. Cilj zgodnje obravnave je dati podporo družini in otroku ter povezati in usposobiti različne službe, ki obravnavajo otroka. Je ključna pri razvoju inkluzivne in kohezivne družbe, ki se zaveda potreb otrok in njihovih družin.

V zadnjih letih se je razvil nov koncept zgodnje obravnave v otroštvu, v katerega so neposredno vključeni zdravstvo, izobraževalna sfera in družboslovne znanosti, zlasti psihologija. Osredinja se na otrokov razvoj in na vpliv socialne interakcije, na človeški razvoj na splošno ter posebej na otroka. V novem konceptu je zaznati tudi premik iz vrste obravnave, usmerjene predvsem na otroka, k širšemu pristopu, pri katerem sodelujejo otrok, družina ter okolje. Gre za premik od »medicinskega« k »socialnemu« modelu (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

Zgodnje otroštvo je za razvoj človeka pomembnejše kot katero koli drugo kasnejše življenjsko obdobje, prikrajšanost v zgodnjem otroštvu pa ima lahko težko popravljive posledice kasneje v življenju (Opara 2013). Temeljno načelo skrbi za otroke s posebnimi potrebami je zato čim zgodnejše odkrivanje težav in posebnih potreb ter takojšnje zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini. Tako spodbujamo razvoj pozitivnih odnosov, ki lahko prispevajo k ohranjanju ravnovesja, socialni vključenosti družine in otroka ter hkrati ustvarjajo priložnosti za

Cilj zgodnje obravnave je dati podporo družini in otroku ter povezati in usposobiti različne službe, ki obravnavajo otroka.

Zaostajanje v razvoju pomeni, da je otrok manj razvit, kot bi bilo pričakovati glede na njegovo starost. Zaostajanje se lahko kaže na enem ali na več področjih – telesnem, socialnem, komunikacijskem ali kognitivnem.

interakcijo otroka z okoljem (Bužan 2013).

Zaradi dosežkov sodobne medicine preživi vse več novorojenčkov, a med njimi se rodijo tudi otroci z ugotovljeno invalidnostjo. Nekateri so »rizični«, kar pomeni,

da se težave ob rojstvu še ne vidijo, vendar pa nekaj v njihovi anamnezi ali družinskih okoliščinah kaže na možnost, da se bo kasneje pokazalo zaostajanje v razvoju. Zaostajanje v razvoju pomeni, da je otrok manj razvit, kot bi bilo pričakovati glede na njegovo starost. Zaostajanje se lahko kaže na enem ali na več področjih – telesnem, socialnem, komunikacijskem ali kognitivnem (Šoln Vrbinc, Jakič Brežočnik, Švalj 2016).

V Sloveniji ureja zgodnjo obravnavo otrok z motnjami v razvoju Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZ-VZZ), ki pa ne določa podrobneje, kaj zajema ta obravnava, kako je organizirana in kako je dostopna. Je neenakomerno porazdeljena, nedostopna vsem uporabnikom in sistemsko storitve niso usklajene. Na sistemski ravni so zasnovane nekatere vrste pomoči, ki so

povezane z zgodnjo obravnavo novorojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, in sicer so to preglede v porodnišnici, sistematski in drugi pregledi v zdravstvenih domovih, razvojnih ambulantah ter centrih za duševno zdravje, prilagojeni program za predšolske otroke v vrtcih, dodatna strokovna pomoč, spremljevalci, prilagoditve v rednih oddelkih vrtcev ter pravice iz socialnega varstva (Šoln Vrbinc, Jakič Brežočnik, Švalj 2016).

Poleg tega so na področju zgodnje obravnave zelo dejavne nevladne organizacije z različnimi programi. Ponekod dodatno pomoč zagotavljajo tudi lokalne skupnosti.

## 2 Pomoč v vrtcu

Predšolsko vzgojo v vrtcih urejata dva zakona, in sicer Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakon o vrtcih. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ureja pogoje za opravljanje dejavnosti ter določa način upravljanja in financiranja na vseh področjih vzgoje in izobraževanja, medtem ko Zakon o vrtcih ureja predšolsko vzgojo, ki poteka v javnih in zasebnih vrtcih (naloge vrtcev, cilji in načela, vrsta možnih programov v vrtcih, financiranje, pogoji za izobrazbo strokovnih delavcev, delovna obveznost vzgojitelja in pomočni

ka vzgojitelja, zbiranje in varstvo osebnih podatkov v vrtcu ipd.). Posamezna vprašanja podrobneje urejajo podzakonski predpisi. V vrtce se vključujejo otroci, ko dopolnijo starost enajst mesecev do vstopa v šolo. Predšolska vzgoja ni obvezna. Zagotavljanje predšolske vzgoje je ena izmed temeljnih nalog lokalne skupnosti, zato vrtce ustanavljajo in financirajo občine ([http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/predsolska\\_vzgoja/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/predsolska_vzgoja/)).

Otroci s posebnimi potrebami dobijo veliko pomoči v okviru predšolske vzgoje. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se namreč izvaja v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1) in predpisi, ki urejajo področje predšolske vzgoje.

ZUOPP-1 opredeljuje naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Uradni list RS 2011, 2012).

Vsi otroci s posebnimi potrebami, ki v postopku usmerjanja pridobijo odločbo o usmeritvi, potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojeni program za predšolske otroke. Vključujejo se v javne vrtce in vrtce s koncesijo, ki so del javne mreže (v nadaljevanju vrtci).

a) Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Šoln Vrbinč, Jakič Brezočnik, Švalj 2016)

V ta program praviloma usmerjamo otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oz. otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke in otroke z avtističnimi motnjami.

V vrtcu lahko prilagodimo organizacijo in način izvajanja programa ter zagotovimo dodatno strokovno pomoč.

Z odločbo o usmeritvi lahko otroci pridobijo pra-

vico do dveh ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in do dve uri svetovalne storitve. Smer izobrazbe, ki jo mora imeti vzgojitelj predšolskih otrok za dodatno strokovno pomoč, je določena v odločbi o usmeritvi glede na vrsto pomoči, ki jo potrebuje posamezni otrok.

S svetovalno storitvijo zagotavljamo podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem ter drugim otrokom v oddelku.

Svetovalno storitev lahko pri predšolskih otrocih na predlog zdravnika vrtci izvajajo tudi pred uvedbo postopka usmerjanja, in sicer do dve uri na mesec.

b) Prilagojeni program za predšolske otroke s posebnimi potrebami (Šoln Vrbinč, Jakič Brezočnik, Švalj 2016)

V ta program praviloma usmerjamo otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oz. otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke in otroke z avtističnimi motnjami.

V prilagojenih programih je prilagojeno celotno izvajanje programa, tudi normativi.

Pravilnik o normativih in kadrovske pogoje za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje namreč določa, da je normativ v razvojnem oddelku največ šest otrok, program izvajata vzgojitelj predšolskih otrok s posebnimi potrebami, ki ima specialno pedagoško izobrazbo ustrezne smeri, in pomočnik vzgojitelja.

Ne glede na program pa lahko težje ali težko gibalno ovirani in slepi otroci pridobijo tudi pravico do stalne fizične pomoči, ki jo zagotavlja spremljevalec, slabovidni otroci, otroci z okvaro vidne funkcije, dolgotrajno bolni otroci in otroci z avtističnimi motnjami pa tudi pravico do začasnega spremljevalca (fizične pomoči pri posameznih dejavnostih), ki jih določi strokovna skupina v vrtcu v individualiziranem programu.

ZUOPP-1 določa še pravico do tolmača za gluhe otroke, pravico do namestitve v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (v nadaljevanju zavod) ter pravico do brezplačnega prevoza za predšolske otroke, ki so usmerjeni v vrtec v zavodu.

### 3 Tuje izkušnje

V Evropski uniji se s področjem izobraževanja otrok s posebnimi potrebami med drugimi ukvarja Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, ki je leta 2010 objavila poročilo o napredku in

S svetovalno storitvijo zagotavljamo podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, zato je namenjena družinam otroka s posebnimi potrebami, strokovnim delavcem ter drugim otrokom v oddelku.



Leto	Redni oddelek*	Razvojni oddelek**	Skupaj
2012	978	223	1.201
2013	1.038	208	1.246
2014	1.074	249	1.323
2015	1.138	241	1.379

Vir: Statistični urad Slovenije (SURs)

\* Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

\*\* Prilagojeni program za predšolske otroke s posebnimi potrebami

**Tabela 1: Število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v vrtce glede na oddelek v vrtcu**

razvoju zgodnje obravnave v članicah EU. Po Evropi so politike, ukrepi in praksa na področju zgodnje obravnave v pristojnosti treh resorjev - zdravstva, sociale in izobraževanja. Kateri od omenjenih treh resorjev je v celoti ali delno odgovoren za zagotavljanje pomoči in storitev otrokom in družinam, ki potrebujejo pomoč, na različnih stopnjah zgodnje obravnave, je odvisno od več dejavnikov. To so trenutne potrebe otroka in družine, starost otroka, razpoložljivost zahtevane pomoči, kot tudi različne zakonske ureditve za zagotavljanje storitev v zgodnjem otroštvu v posameznih državah. V vseh državah se strinjajo, da morata biti za uspeh in učinkovitost procesa zgodnje obravnave otrok in družine na vseh ravneh odločanja tako politika in praksa

usklajeni na nacionalni, regionalni in lokalni ravni (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

### 3.1 Razpoložljivost informacij družinam in strokovnjakom

V večini držav dobijo družine informacije o storitvah in ponudbi zgodnje obravnave ob stikih z zdravstvenimi, socialnimi ali izobraževalnimi službami, na spletnih straneh ponudnikov storitev, v brošurah in na posterjih, na delavnicah in konferencah itd. Tako so na primer na Švedskem staršem na voljo splošne informacije, je pa težko pridobiti specifične informacije, neposredno vezane na potrebe njihovega otroka. Prav tako je dostop do potrebnih informacij velika težava za revne družine s priseljskim ozadjem in za tiste, ki živijo v izoliranih regijah (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

Države imajo organizirane tudi redne preglede med nosečnostjo in v prvem letu življenja otroka, pri katerih starši v zdravstvenem sistemu dobijo potrebne informacije, če pride do razvojnih zaostankov otroka (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

V današnji družbi do informacij ni težko priti, precej težje jih je selekcionirati.

### 3.2 Ciljne skupine

V Evropi vedno več pozornosti v okviru zgodnje obravnave namenjajo podpori ogroženim otrokom, tj. otro-

MOTNJE	2013			2014			2015		
	Redni odd.	Razvojni odd.	Skupaj	Redni odd.	Razvojni odd.	Skupaj	Redni odd.	Razvojni odd.	Skupaj
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	117	50	167	81	36	117	88	43	131
Slepi in slabovidni	24	4	28	28	6	34	16	4	20
Gluhi in naglušni otroci ter otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	408	36	444	457	53	510	521	53	574
Gibalno ovirani otroci	118	6	124	104	10	114	110	7	117
Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	44	6	50	40	3	43	45	-	45
Dolgotrajno bolni otroci	143	1	144	126	8	134	124	4	128
Otroci z več motnjami	184	105	289	238	133	371	234	130	364
SKUPAJ:	1.038	208	1.246	1.074	249	1.323	1.138	241	1.379

Vir: Statistični urad Republike Slovenije (SURs); podatki za določeno izkazano leto (npr. 2013) se nanašajo na tekoče šolsko leto (npr. 2013/14).

**Tabela 2: Predšolski otroci s posebnimi potrebami po vrsti oddelka, šolskem letu in vrsti motnje**

kom, ki še nimajo razvojnih zaostankov, obstajajo pa dejavniki tveganja, da bi do njih lahko prišlo.

Na Nizozemskem imajo jasna merila za identifikacijo in razvrstitev otrok, ki so potrebni pomoči, težave so le pri bolj zapletenih primerih (npr. problematično socialno okolje, posebne potrebe staršev, jezikovne težave, psihične težave, zlorabe), ko je težko določiti in oceniti primarne in sekundarne vzroke razvojnih težav, ker je težko ločiti dejavnike, ki so povezani z otrokom, in tiste, ki izvirajo iz okolja. V Luksemburgu so v zakonu, ki se osredinja

na »pomoč otrokom in družinam«, navedena jasna merila. Še več, formalni postopki sodelovanja med družinami, nevladnimi organizacijami (NVO), koordinatorji in ponudniki storitev v projektu obravnave morajo zagotoviti otrokom in družinam dostop do zadovoljivih podpornih storitev.

Na Poljskem so otroci upravičeni do pomoči zgolj na podlagi primarne zdravstvene diagnoze in ne nujno na podlagi posebnih razvojnih ali izobraževalnih potreb. Na Portugalskem so ciljna skupina zgodnje obravnave otroci do šestega leta starosti z oviranostmi, ki omejujejo njihovo udeležbo pri dejavnostih, značilnih za njihovo starost, in njim primernem socialnem kontekstu ali pa obstaja zanje nevarnost večjega razvojnega zaostanka. V Grčiji je veliko ustanov, zasebnih centrov za specialno terapijo in združenj staršev ter defektologov (NVO), ki razvijajo in izvajajo programe zgodnje obravnave na lastno pobudo ali pa v sodelovanju z ministrstvom za zdravje in šolstvo. Osredinjajo se na otroke z oviranostmi, stare do sedem let. Programe izvajajo na domu in so usmerjeni v čim bolj zgodnjo možno oceno oviranosti in v podporo ter vodenje staršev (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

### 3.3 Krajevna bližina storitev

Organizacija in struktura storitev zgodnje obravnave je različna, ponekod je centralizirana, ponekod ne. V nekaterih državah, kot so Avstrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Islandija, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Španija, Švedska, Švica in Anglija, so storitve zgodnje obravnave v veliki meri organizirane po zveznem/regionalnem in/ali lokalnem decentraliziranem modelu. V drugih državah, kot so Estonija, Francija, Grčija, Irska, Latvija, Litva, Madžarska, Malta ali Združeno kraljestvo (Severna Irska), pa uporabljajo kombinacijo obeh sistemov, centraliziranega in decentraliziranega, z ustrezno razdelitvijo odgovornosti in nalog med posameznimi ravnmi. Trend kaže, da je kljub razlikam v Evropi prisotna skupna težnja, da so sto-

ritve zgodnje obravnave čim bližje otroku in družini (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

### 3.4 Zadovoljevanje potreb družin

Glavna naloga ukrepov politik zgodnje obravnave po vsej Evropi je zagotoviti storitve, ki so osredinjene na družino. Pomembno je jasno razumevanje in spoštovanje dejstva, da morajo biti potrebe družine v ospredju vsake dejavnosti. Z različnimi nacionalnimi, regionalnimi ali lokalnimi programi in smernicami rešujejo države probleme, povezane z zagotavljanjem razumljivih in zadostnih informacij staršem čim bolj zgodaj in kakor hitro je identificirana potreba. V procesu zgodnje obravnave spodbujajo partnerstvo s starši ter jih vključujejo v razvoj in izvajanje načrta zgodnje obravnave. Na voljo imajo razne tečaje usposabljanja za starše otroka z oviranostjo ali otroka, ki je ogrožen. V Angliji na primer izvajajo nacionalni program Zgodnja pomoč, ki spodbuja razvoj storitev zgodnje obravnave ter podpira partnersko delo z družinami. Redno organizirajo srečanja z družinami, ki jih imenujejo »skupina okrog otroka« (»team around the child« - TAC). Na srečanjih so starši v ospredju razprav in odločanja o otroku. Program spodbuja tudi rutinsko uporabo družinskega načrta storitev, ki je standardiziran in je enakovreden načrtu zgodnje obravnave. Na Irskem staršem in družinam omogočajo usposabljanje, ki ga izvajajo ponudniki storitev zgodnje obravnave in je namenjeno temu, da starši razumejo specifično oviranost ali posebno izobraževalno potrebo svojega otroka in znajo ravnati z njo. Na Norveškem izdelajo individualni načrt ter sestavijo odgovorno strokovno skupino, v katero so vključeni tudi starši. Vsaka družina ima kontaktno osebo, ki je odgovorna za vse informacije in usklajevanje interdisciplinarnega dela z otrokom. Družina je vodena ali dobiva ustrezna navodila. V Estoniji dobijo starši in otroci svetovalca, ki jim pomaga pri pripravi in izvajanju rehabilitacijskih in individualnih razvojnih načrtov. Od leta 2008 so v okviru nacionalnega programa Evropskega socialnega sklada Razvoj izobraževalnega svetovalnega sistema zagotavljali zgodnjo obravnavo v vseh regijah, izboljševali sistem svetovanj in usposabljali ponudnike storitev. Svetovalni centri, ki so bili ustanovljeni kot posledica programa na področju šolstva, socialnih zadev in zdravstva, sodelujejo pri identifikaciji posebnih potreb otrok in njihovih družin ter pri zagotavljanju storitev. V predšolskih ustanovah starše izobražujejo na teh področjih: zdravje in prehrana, vedenjski problemi otrok, otroška psihologija, razvoj otroka, poučevanje otrok, varnost, varstvo, prva pomoč, priprava na šolo, podperne storitve, prilagajanje predšolskemu okolju v vrtcu itn. Na Portugalskem morajo družine podpisati izjavo, da

V Evropi vedno več pozornosti v okviru zgodnje obravnave namenjajo podpori ogroženim otrokom, tj. otrokom, ki še nimajo razvojnih zaostankov, obstajajo pa dejavniki tveganja, da bi do njih lahko prišlo.

so pripravljene sprejeti obravnavo. V Nemčiji (na Bavarskem) se skoraj polovica zgodnjih obravnav odvija v domačem okolju, ostale v centru za zgodnjo obravnavo, kjer so staršem na voljo tudi različne informacije strokovnjakov (Soriano in Kyriazopoulou 2010).

## 4 Potrebe uporabnikov v Sloveniji

Na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) je bilo v lanskem letu pripravljeno gradivo Zgodnja obravnava - Izhodišča za sistemsko ureditev (Šoln Vrbinc, Jakič Brezočnik, Švalj 2016, str. 41-47), v katerem so objavljeni tudi opisi potreb staršev otrok s posebnimi potrebami. Predstavljene so konkretne izkušnje, težave in pričakovanja neposrednih uporabnikov zgodnje obravnave. Starši vidijo veliko težavo v obdobju, ko še ni postavljena diagnoza. Takrat se začnejo obiski različnih strokovnjakov v javnem in zasebnem sektorju, za slednje izvedo predvsem od drugih staršev. Strokovnjaki pogosto pripravijo različna mnenja in s tem pri starših povzročijo silno zmedo in negotovost. Postavljena diagnoza je šok za starše, ker ne vedo, kako naprej in kaj jih čaka. Začnejo se vključevanja v različne oblike izobraževanj. Do težav pride, ker ni ustreznega vodenja, ni tima strokovnjakov, ki bi zagotovil otroku in staršem celostno in kakovostno obravnavo. Srečujejo se z delnimi, nepopolnimi in med seboj nepovezanimi informacijami, svetovanji, nasveti. Želijo psihološko pomoč in podporo staršem pri soočanju s položajem in nadaljnjem obvladovanju življenja, informiranje o tem, kaj pomeni otrokovo stanje/diagnoza, informiranje glede zakonodaje in pomoč pri uveljavljanju zakonskih pravic, fizično pomoč pri delu v družini (sploh, če je več otrok), pomoč pri iskanju prilagoditev doma, pripomočkov, terapije na domu. Predvsem pa si želijo, da bi obstajala sistemska ureditev, ki bi dala odgovore na vsa ta vprašanja. Starši menijo, da bi bilo treba zagotoviti mobilno službo v prvih treh letih otrokovega življenja, saj si želijo, da bi jih poleg patronažnih sester, ki niso vedno dovolj usposobljene za delo s starši in z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami, obiskal pediater, psiholog ali drugi strokovnjaki ter predstavniki nevladnih organizacij.

## 5 Aktivnosti za ureditev celostne zgodnje obravnave v Sloveniji

Leta 2015 je v Državnem svetu RS potekala javna razprava, na kateri so sodelovali predstavniki društev, ki delujejo na področju skrbi za osebe z motnjami v duševnem razvoju, starši otrok z razvojnimi motnjami, strokovnjaki razvojnih ambulant, centrov za duševno zdravje, vrtcev in šol s prilagojenim programom, pred-

tavniki Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti ter MIZŠ ter posamezniki, ki aktivno delujejo na področju obstoječih oblik zgodnje obravnave ali skrbi za otroke s posebnimi potrebami. Udeleženci so oblikovali mnenja glede obstoječega sistema (predstavljena v javni razpravi v Državnem zboru RS, 2015):

- Vstopne točke in spremljanje otroka in družine z ugotovljeno razvojno motnjo ali tveganjem na razvojno motnjo ni sistemsko opredeljeno. Starši obiskujejo različne specialiste v različnih krajih.
- Razvojni oddelki vrtcev niso povsod tam, kjer bi jih potrebovali.
- Med razvojnimi ambulanti in centri za duševno zdravje ni sistemskih povezav; timsko sodelovanje tako znotraj centrov za duševno zdravje in razvojnih ambulant kot tudi med njimi je prepuščeno osebnemu angažiranosti posameznih strokovnjakov, ponekod timskega sodelovanja ni ali pa so timi nepopolni.
- Začetek obravnav je odvisen od posameznikov, ponekod je to razvojni pediater, pogosto iščejo posamezne strokovnjake starši sami, ravnatelji vrtcev, znanci, prijatelji idr.
- Starši so napoteni od strokovnjaka do strokovnjaka, med posameznimi obravnavami so pogosto dolga časovna obdobja, postopek usmerjanja v vzgojno-izobraževalni program traja tudi več kot eno leto, strokovnjaki pogosto niso povezani med seboj, kar je lahko škodljivo za otroke in obremenjujoče za družine.
- Med posameznimi kraji so velike razlike v dostopnosti do oblik zgodnje obravnave, opazna je velika regijska raznolikost, kar ni dopustno.
- Obravnava je osredinjena le na otroka in le v okviru strokovnega področja posameznega specialista. Na družino podpora ni osredinjena, ni individualnih programov za družine.
- Strokovnjaki praviloma niso usposobljeni za celostno delovanje na področju zgodnje obravnave; na nobeni fakulteti nimamo programa ali samostojnega predmeta za izobraževanje na področju zgodnje obravnave. V programu Rana intervencija zagrebške univerze študira le ena specialna pedagoginja iz Slovenije.
- Po njihovi oceni ni medresorskega povezovanja med pristojnimi ministrstvi glede zgodnje obravnave.

Junija 2016 je skupina poslank in poslancev s prvo podpisano poslanko dr. Jasno Murgel v predhodno obravnavo na podlagi 119. člena Poslovnika Državnega zbora Republike Slovenije (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e90d88ee6.pdf>) vložila predlog Zakona o zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami s tezami za normativno ureditev. Dokument določa nujne elemente zgodnje obravnave, upravičence, sistem zgodnje obravnave (mreža za izvajanje na nacionalni ravni), storitve in dostopnost storitev, multi-

disciplinarne time ter individualni pristop za pomoč družini.

Sistem storitev zgodnje obravnave bi pomenil koordiniran splet dejavnosti in ustanov, ki bi zagotavljale: psihosocialno pomoč ob rojstvu otroka v porodnišnicah in razvojnih ambulantah, zgodnje odkrivanje otrok s posebnimi potrebami in razvojnimi zaostanki, ocenjevanje otrokovih zmožnosti in posebnih potreb, izdelavo, izvajanje, spremljanje in evalviranje individualnih načrtov pomoči družini, ozaveščanje strokovne in najširše javnosti o potrebah zgodnje obravnave, izobraževanje strokovnih in laičnih izvajalcev, vključenih v sistem zgodnje obravnave, centralni register informacij o storitvah zgodnje obravnave, strokovnih delavcih, raziskavah, projektih in informacijskih virih (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf>).

Storitve zgodnje obravnave v predlogu zakona opredelijo kot tiste storitve, ki so zagotovljene v okviru javne službe in temeljijo na individualnem načrtu, so brezplačne in se izvajajo zaradi razvojnih potreb otrok s posebnimi potrebami do treh let starosti vsaj na enem od naslednjih področij: telesni razvoj, razvoj mišljenja, razvoj sporazumevanja, čustveni in socialni razvoj ter razvoj prilagajanja (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf>).

Storitve zgodnje obravnave bi se lahko izvajale skladno z zakonsko predpisanimi standardi in bi vključevale: usposabljanje družin, svetovanje in obiske na domu, specialno pedagoško obravnavo, logopedsko obravnavo, delovno terapijo, fizioterapijo, psihosocialno pomoč, usklajevanje storitev, zdravstvene storitve, potrebne zaradi diagnostike ali ocenitve stanja/razvrščanja, storitve zgodnjega odkrivanja, ocenjevanja in presejanja, zdravstvene storitve, potrebne, da omogočijo otroku dostop do storitev zgodnje obravnave, socialne storitve, opremo in storitve za pomoč pri premikanju/gibanju in sporazumevanju ter transportne in druge z njimi povezane stroške, ki nastanejo zaradi tega, da lahko otrok ali njegova družina pride do storitev zgodnje obravnave (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf>).

Multidisciplinarni tim je skupina strokovnih in laičnih oseb, katerega sestavo narekujejo otrokove posebne potrebe. Naloga tima je izdelava in spremljanje individualnega načrta pomoči družini (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf>).

Individualni načrt pomoči družini bi moral vsebovati: ugotovitev trenutnega ravni otrokovega telesnega razvoja, razvoja razumevanja, razvoja sporazumevanja, socialnega in čustvenega razvoja, ki mora temeljiti na objektivnih kriterijih, ugotovitev družinskih možnosti, prioritet in skrbi, ki se nanašajo na razvoj otro-

ka, situacijsko analizo družine in njenih potencialov, določitev glavnih ciljev, ki jih lahko dosežeta otrok in družina, ter kriterije, postopke in časovne okvire, v katerih se ugotavlja raven doseganja zastavljenih ciljev ter opravi morebitna modifikacija ali revizija ciljev ali potrebnih pomoči, določitev posebnih pomoči za zgodnjo obravnavo, potrebnih za zadovoljitev posebnih potreb otroka, vključno s pogostnostjo, intenzivnostjo in metodo zagotavljanja pomoči, ugotovitev naravnih okolij, v katerih se bodo ustrezno izvajale storitve zgodnje obravnave, vključno z obsegom storitev, ki se morda ne bodo izvajale v naravnem okolju, načrtovane datume začetka izvajanja posameznih storitev in predvideno trajanje storitev, koordinatorja storitev zgodnje obravnave, korake, ki jih je treba storiti, da se izvede prehod otroka s posebnimi potrebami v vrtec ali drugo ustrežno ustanovo (<http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf>).

V dokumentu je navedeno, da je za obstoječe pomoči v Sloveniji značilno, da niso usmerjene na družino kot celoto, da izključujejo družino pri odločanju o potrebnih pomočeh, da niso sistemsko urejene ter povezane v učinkovit sistem, niso krajevno enako dostopne in porazdeljene, ter da standardi storitev niso enotni in se razlikujejo po kakovosti in obsegu glede na regijo.

Zaradi navedenega bi moral predlog zakona, ki bo urejal zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami, slediti ugotovitvam Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, ki je identificirala elemente, pomembne za učinkovito izvajanje modela zgodnje obravnave.

Multidisciplinarni tim je skupina strokovnih in laičnih oseb, katerega sestavo narekujejo otrokove posebne potrebe. Naloga tima je izdelava in spremljanje individualnega načrta pomoči družini.

## 6 Predlogi za sistemsko ureditev

Zavod RS za šolstvo je na pobudo MIZŠ konec leta 2015 imenoval delovno skupino za pripravo predloga koncepta zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami na področju predšolske vzgoje, katere vodja je bila mag. Polona Šoln Vrbinc z MIZŠ, namestnici vodje pa Božena Bratuž iz Skupnosti vrtcev Slovenije in Marta Kocjančič iz Vrtca Miškolina; poleg njih je skupino sestavljalo deset članic (Simona Rogič Ožek z ZRSS, Neža Ajdišek iz Vrtca Jesenice, Katarina Geršak iz Vrtca Otona Župančiča Ljubljana, Mija Koderman iz Vrtca Šentvid, Janja Krautberger iz Vrtca Mali rod, Uršula Obreza iz Viških vrtcev, Katja Poglajen Ručigaj iz Vrtca Kolezija, Ida Šemrov iz VVE pri OŠ Bovec ter mag. Ksenija Švalj in Vida Starič Holobar z MIZŠ).

Delovna skupina je pripravila predlog ureditve zgodnje obravnave, ki ga povzemamo v nadaljevanju (Šoln Vrbinc, Jakič Brezočnik, Švalj 2016, str. 49-55).

## I. UPRAVIČENCI

- Otroci s težavami v razvoju, pri čemer se težave lahko nanašajo na različne vidike otrokovega razvoja (telesnega, spoznavnega, socialno-čustvenega, sporazumevalnega) ob upoštevanju otrokovih prilagoditvenih zmožnosti. Gre za otroke, pri katerih obstajajo rizični dejavniki za razvojne zaostanke, primanjkljaje, oviranosti ali motnje. Prepoznani so lahko v porodnišnici, ob obiskih patronažne službe, ob obisku v ambulanti v zdravstvenem domu, v vrtcu ali v okviru stikov z družino, ki jih imajo centri za socialno delo.
- Otroci z rizičnimi dejavniki.

## 2. USMERJENOST NA DRUŽINO

Treba je upoštevati, da je otrok neločljivo vezan na družino, v kateri živi. Zgodnja obravnava je usmerjena v prvi vrsti na družino in nato na otroka, saj je njen namen optimalna podpora otrokovega razvoja in izboljšanje kakovosti življenja družine. Otrok mora biti v družini sprejet, zato tudi družina potrebuje psihosocialno pomoč in strokovno podporo tudi v domačem okolju.

## 3. POMOČ PRED VKLJUČITVIJO V VRTEC

Otroci so na ravni dejavnosti primarne zdravstvene preventive pregledani v okviru rednih pregledov v porodnišnici, rednih pregledov v posvetovalnici in v okviru patronažne službe. Na ravni zdravstvene službe mora obstajati dober diagnostični (presejalni) postopek, ki omogoča odkrivanje teh otrok in čim hitrejšo napotitev v center zgodnje obravnave.

## 4. CENTRI ZA ZGODNJO OBRAVNAVO

Centri za zgodnjo obravnavo bi bili strokovne institucije v okviru razvojnih ambulant, ki imajo avtonomijo glede strokovnih odločitev. V praksi se je takšen sistem že izkazal kot bolj učinkovit sistem v primerjavi s postopki usmerjanja. Obstoječi sistem usmerjanja se je izkazal za neučinkovitega, dolgotrajnega in dragega.

## 5. MREŽA CENTROV

Ustanoviti je treba mrežo centrov za zgodnjo obravnavo, ki bi bili regijsko dostopni vsem uporabnikom. V okviru centra za zgodnjo obravnavo naj delujejo strokovnjaki različnih profilov. Ti strokovnjaki izvedejo poglobljeno diagnostiko in izvajajo ambulantno pomoč ter pomoč družinam in otrokom na domu. Za družino in otroka s težavami v razvoju se pripravi, izvaja in evalvira individualiziran program pomoči družini in otroku.

## 6. MULTIDISCIPLINARNI TIM IN KOORDINATOR ZA ZGODNJO OBRAVNAVO

V okviru centrov za zgodnjo obravnavo bi oblikovali multidisciplinarni tim, v katerem bi sodelova-

li strokovnjaki iz zdravstva, socialnega varstva ter vzgoje in izobraževanja. Delo bi koordiniral koordinator programa zgodnje obravnave, ki je tista oseba, na katero se obračajo tako starši kot tudi strokovnjaki, ki sodelujejo v postopkih zgodnje obravnave za določenega otroka. V tim v centru za zgodnjo obravnavo se preko koordinatorja vključujejo tudi zunanji strokovnjaki in predstavniki nevladnih organizacij, ki poznajo otroka.

## 7. INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM POMOČI DRUŽINI

Individualizirani program pomoči družini se pripravi v okviru centra za zgodnjo obravnavo, pri čemer se predvidi vrsta potrebne pomoči, njena dinamika in evalvacija.

## 8. SODELOVANJE Z VRTCEM

Če otroka s težavami v razvoju starši vključijo v program predšolske vzgoje, je nujno skupno sodelovanje multidisciplinarnega tima centra zgodnje obravnave z vrtcem že pred vključitvijo otroka v vrtec (npr. z namenom določanja in preverjanja pogojev za vključitev v vrtec). S strani vrtca bi v začetni fazi sodelovanja (vzpostavljanja stikov) sodeloval svetovalni delavec. Na skupnih timskih sestankih centrov zgodnje obravnave in vrtca bi za določenega otroka tudi že načrtovali program zgodnje pomoči v vrtcu.

## 9. NOTRANJI TIM V VRTCU

Za učinkovito sodelovanje in pomoč v okviru zgodnje obravnave potrebujejo vrtci notranji tim, ki ga sestavljajo svetovalni delavec, strokovni delavci v oddelku in strokovni delavec za zgodnjo pomoč. Delovno mesto tega strokovnjaka ne sme biti vezano na število ur po dosedanjem sistemu, tj. na ure po odločbah o usmeritvi. S sistemom zgodnje obravnave se lahko nadomesti sistem usmerjanja otrok s posebnimi potrebami na ravni predšolske vzgoje. Strokovni delavci v vrtcu bi se nemoteno vključevali v delo v skupinah, predvsem z namenom odkrivanja otrok z dejavniki tveganja in dela z njimi.

## 10. NORMATIVI

Skupina predlaga kvotni sistem števila ur, ki bi bil vezan na odstotek otrok z razvojnimi težavami v populaciji, pri čemer se je treba nasloniti na objektivne in veljavne študije. Predlaga dva strokovna delavca za zagotavljanje zgodnje pomoči na trideset oddelkov. Predvideva se namreč, da je na ravni vrtca odstotek otrok >

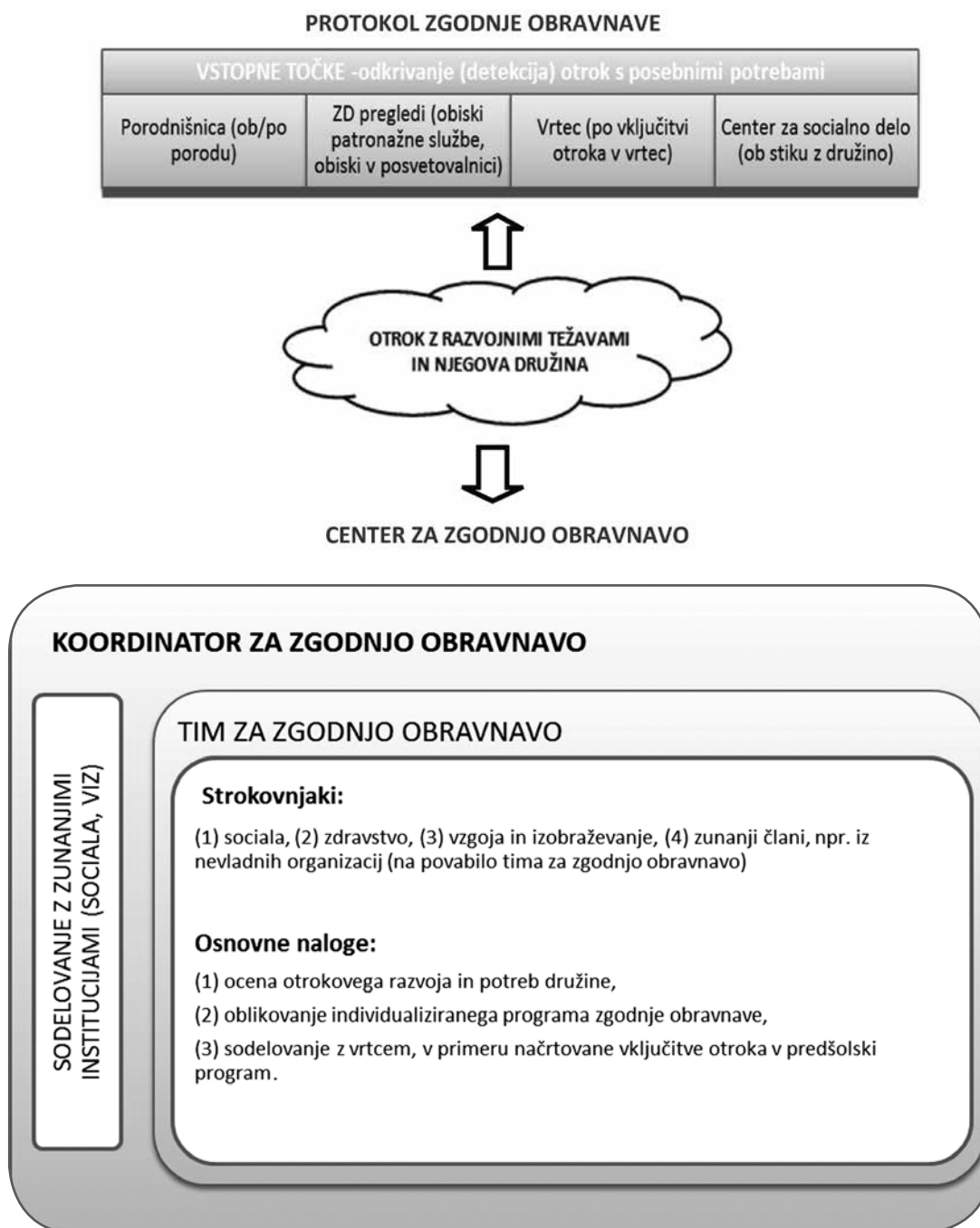
Zgodnja obravnava je usmerjena v prvi vrsti na družino in nato na otroka, saj je njen namen optimalna podpora otrokovega razvoja in izboljšanje kakovosti življenja družine.

težavami v razvoju višji, kot je dosedanji odstotek usmerjenih otrok s posebnimi potrebami. Po kriterijih v registru rizičnih novorojenčkov pediatri v razvojne ambulante napotujejo otroke z obpordnimi dejavniki tveganja, otroke s prirojenimi ali pridobljenimi okvarami in otroke z abnormno nevrološko simptomatiko ali zaostankom v razvoju.

II. STROKOVNI DELAVEC V VRTCU ZA ZAGOTAVLJANJE ZGODNJE POMOČI

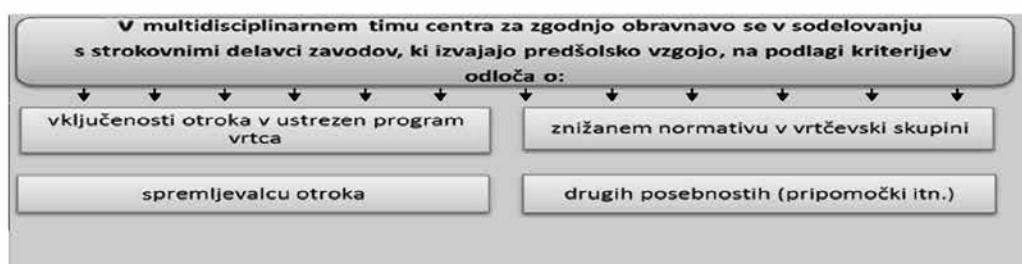
Strokovni delavec za zagotavljanje zgodnje pomoči bi opravljal naslednje naloge:

- neposredno delo z otrokom, ki potrebuje zgodnjo pomoč;
- svetovalno in posvetovalno delo s strokovnimi delavci in vodstvom vrtca (metodično-didaktične prilagoditve za delo z otrokom, prilagoditve okolja in ustrezni pripomočki ipd.);
- svetovalno delo z družino;
- povezovanje s centrom za zgodnjo obravnavo;
- sodelovanje s svetovalno službo pri odkrivanju otrok, ki niso bili prepoznani kot otroci s težavami v razvoju v okviru zdravstva, in preventivno delo z njimi ter njihovimi družinami.





Predšolska vzgoja		
VRTCI	<b>ZAVODI ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S POSEBNIMI POTREBAMI IN OŠPP</b> (1. CIRIUS Vipava, 2. ZSSM Ljubljana, 3. ZGNL, 4. CSGM, 5. CKSG, 6. CIRIUS Kamnik...) <b>VARSTVENO-DELOVNI CENTRI</b> (1. CUDV Draga, 2. CUDV Črna na Koroškem, 3. CUDV Dornava, 4. CUDV Dobrna, 5. CUDV Radovljica)	DELO NA DOMU
<b>Sodelovanje:</b> 1. ŠIRŠI DELOVNI TIM (Center za zgodnjo obravnavo in vrtec) 2. OŽJI DELOVNI TIM (svetovalni delavec vrtca, strokovni delavec za zgodnjo obravnavo v vrtcu in strokovni delavci v oddelku)	<b>Sodelovanje:</b> 1. ŠIRŠI DELOVNI TIM (Center za zgodnjo obravnavo in zavod/VDC) 2. OŽJI DELOVNI TIM (svetovalni delavec zavoda/VDC, strokovni delavec za zgodnjo obravnavo zavoda/VDC in strokovni delavci v oddelku)	<b>Sodelovanje:</b> DELOVNI TIM (Center za zgodnjo obravnavo in strokovni delavec za zgodnjo obravnavo bližnjega vrtca ali specializiranega zavoda)



Slika 2: Sodelovanje med centrom za zgodnjo obravnavo in vrtcem

Ugotavljamo namreč, da obstajajo tudi otroci, ki ob vključitvi v vrtec še niso bili prepoznani kot otroci s težavami v razvoju in jih identificiramo šele v vrtcu. Tako bodo zagotovljene tudi strokovna avtonomija, večja fleksibilnost in takojšnja pomoč otroku.

## 12. PROGRAMI V VRTCU IN USMERJANJE

Skupina predlaga nadaljnji obstoj obstoječih dveh programov: programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojenega programa za predšolske otroke.

gojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojenega programa za predšolske otroke.

Ob ohranitvi obstoječih programov je nujna večja mera fleksibilnosti. Odločitev o vključitvi v ustrezen program bi morala biti odločitev multidisciplinarnega tima centra zgodnje obravnave, v katerem sodelujejo tudi strokovni delavci vrtca, pri čemer so te odločitve zavezujoče za financerja zgodnje obravnave. Tim bi moral v skladu s predpisi in kriteriji odločiti o vključitvi v program, mo-

Oblika pomoči, število ur in čas trajanja ter obdobje zagotavljanja zgodnje pomoči za posameznega otroka bi morala biti strokovno avtonomna odločitev multidisciplinarnega tima centra zgodnje obravnave in vrtca glede na otrokove realne potrebe.

rebitnem znižanem normativu, spremljevalcu otroka, številu ur zgodnje obravnave. Oblika pomoči, število ur in čas trajanja ter obdobje zagotavljanja zgodnje pomoči za posameznega otroka bi morala biti strokovno avtonomna odločitev multidisciplinarnega tima centra zgod-

nje obravnave in vrtca glede na otrokove realne potrebe, pri čemer bi se pomoč vzpostavila in umaknila odzivno glede na ugotovitve rednih evalvacij napredka pri otroku in družini. S tako avtonomno in fleksibilno odločitvijo se izognemo oblikovanju »vmesnih« programov, saj se otroku dodeli tolikšno število ur, kot jih potrebuje, skupino z ustreznim normativom oz. spremljevalca, če ga potrebuje. Taka rešitev bi bila še posebno dobrodošla v primerih, ko ni možnosti (glede na trenutno mrežo razvojnih oddelkov v državi) za vključitev v prilagojeni program. Taka rešitev bi omogočila inkluzijo. Otroke z dejavniki tveganja vključujemo v obravnave v okviru vrtca na podlagi načrta ožjega delovnega tima. Obravnave za takšnega otroka lahko predlaga tudi center za zgodnjo obravnavo.

13. SOGLASJE STARŠEV  
Soglasje staršev vrtec pridobi le za individualno delo z otrokom, ne pa tudi za delo v skupini z vsemi otroki.
14. USPOSOBLJENOST STROKOVNIH DELAVCEV  
Zgodnjo obravnavo bi morali izvajati usposobljeni strokovni delavci, zato bi bilo smiselno najprej izobraževanje v obliki seminarjev zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, šol s prilagojenim programom, modulov npr. preko Zavoda RS za šolstvo, kasneje pa kot specializacija na pedagoških fakultetah.

## 7 Sklep

Po oceni delovne skupine bi predlagani sistem zgodnje obravnave, ki temelji na sodobnih smernicah in primerih dobre prakse, zagotavljal večjo učinkovitost zaradi možnosti hitrejšega in fleksibilnejšega zagotavljanja pomoči družini in otroku. Obenem bi v taki ureditvi omogočili, da otrok prejema pomoč v družini in v vrtcu, kar bi pomenilo za družino in otroka prijaznejšo obravnavo. Otroke v predšolskem obdobju bi izvzeli iz postopkov usmerjanja in tako zagotovili hitrejšo in bolj fleksibilno pomoč.

V vrtcih potrebujejo za izvajanje zgodnje pomoči ne samo strokovne delavce za zgodnjo pomoč, ampak tudi sistemizirane fizioterapevte in logopede, drugi strokovni delavci s specializiranimi znanji pa bi prihajali iz strokovnih centrov (Šoln Vrbinč, Švalj, Jakič Brezočnik 2016). Tudi zanje se vzpostavljajo možnosti v okviru projekta Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam.

Ministrstvo za zdravje je v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport objavilo javni razpis Celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin ter krepitev kompetenc strokovnih delavcev, v katerem se bo kot del projekta preizkusil opisani model povezovanja centra za zgodnjo obravnavo in vrtca. Predvidena sta širitev timov v razvojnih ambulantah z različnimi strokovnjaki in sodelovanje predstavnika družine (nekdo z lastno izkušnjo), poleg tega pa tudi izobraževanja, vzpostavitve spletnega portala z informacijami za starše otrok s posebnimi potrebami idr.

Starši so na težave ves čas opozarjali, kar je spodbudilo razprave tudi v strokovnih in političnih krogih. Sledile so opisane javne razprave in predhodna obravnava zakona v Državnem zboru Republike Slovenije. Menimo, da je pravi čas, da povežemo in nadgradimo storitve zgodnje obravnave, ki jih različne službe v naši državi že izvajajo. V pripravi je Zakon o zgodnji obravnavi, ki bo lahko določil temeljne okvire in pristojnosti ministrstev ter služb, na podlagi razpisanega projekta pa bo mogoče na ravni podzakonskih aktov podrobneje sistemsko urediti izvajanje celostne zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami.

Izziv za prihodnost za vse resorje pa še vedno ostaja sistemsko ureditev celostne obravnave otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami vse do šestindvajsetega leta starosti. <



## Literatura

1. Bužan, V. (2013). Zgodnje odkrivanje in obravnavanje oseb s posebnimi potrebami, Predgovor (zbornik povzetkov), XXI. Izobraževalni dnevi, Portorož. Dostopno na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje\\_odkrivanje.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje_odkrivanje.pdf) (marec 2016).
2. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Predšolska vzgoja. Dostopno na [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/predsolska\\_vzgoja/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/predsolska_vzgoja/) (maj 2017).
3. Opara, B. (2013). Zgodnje odkrivanje in obravnavanje oseb s posebnimi potrebami, Zgodnja intervencija pri razvojno ogroženih otrocih (zbornik povzetkov), XXI. Izobraževalni dnevi, Portorož. Dostopno na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje\\_odkrivanje.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje_odkrivanje.pdf) (marec 2016).
4. Predlog zakona o zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami s tezami za normativno ureditev. Dostopno na: <http://imss.dz-rs.si/imis/8a958493143e9od88ee6.pdf> (junij 2016).
5. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 in 90/12).
6. Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (Uradni list RS, št. 72/06 - uradno prečiščeno besedilo, 114/06 - ZUTPG, 91/07, 76/08, 62/10 - ZUPJS, 87/11, 40/12 - ZUJF, 21/13 - ZUTD-A, 91/13, 99/13 - ZUPJS-C, 99/13 - ZSVarPre-C, 111/13 - ZMEPIZ-1, 95/14 - ZUJF-C in 47/15 - ZZSDT).
7. Soriano, V. in Kyriazopoulou, M. (ur.). (2010). Zgodnja obravnava v otroštvu, Napredek in razvoj, 2005-2010, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
8. Šoln Vrbinc, P., Jakič Brezočnik, M., Švalj, K. (2016). Zgodnja obravnava - Izhodišča za sistemsko ureditev. Dostopno na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oahUKEwiq6b6rv7jUAhWBWhoKHRf3AHQQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fposebne\\_potrebe%2Fpdf%2FZgodnja\\_obravnava.pdf&usg=AFQjCNGnvcDvYESRLVu6mnH\\_thrNxWD9RA&sig2=lKe1P9RINAXGQ4pp3NB79w](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oahUKEwiq6b6rv7jUAhWBWhoKHRf3AHQQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fposebne_potrebe%2Fpdf%2FZgodnja_obravnava.pdf&usg=AFQjCNGnvcDvYESRLVu6mnH_thrNxWD9RA&sig2=lKe1P9RINAXGQ4pp3NB79w) (junij 2017).
9. Šoln Vrbinc, P., Švalj, K., Jakič Brezočnik, M. (2016). Strokovni centri - Mreža strokovnih institucij. Dostopno na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=oahUKEwjB8azdv7jUAhWDDxoKHZFGA3UQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fposebne\\_potrebe%2Fpdf%2FMreza\\_strokovnih\\_centrov.pdf&usg=AFQjCNGQAw5mh\\_hKxLra\\_FVsLgS9npABPw&sig2=jNzPaUGEQGUydpJO3Eq5aw](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=oahUKEwjB8azdv7jUAhWDDxoKHZFGA3UQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fposebne_potrebe%2Fpdf%2FMreza_strokovnih_centrov.pdf&usg=AFQjCNGQAw5mh_hKxLra_FVsLgS9npABPw&sig2=jNzPaUGEQGUydpJO3Eq5aw) (junij 2017).

# Nevroznanost

## Možgani v mreži navezanosti

BARBARA HORVAT, Univerzitetni rehabilitacijski inštitut RS – Soča  
barbara.horvat@ir-rs.si

---

● **Povzetek:** V prispevku želimo predstaviti in razložiti navezanost ter njen pomen. Predstavili jo bomo tudi z nevrološkega vidika. Opisali bomo varen stil navezanosti ter vse podtipne nevarne navezanosti ter predstavili vedenjske značilnosti, po katerih jih prepoznavamo. Posebej se bomo osredinili na kontekst šolskega okolja – učenci z različnimi stili navezanosti ter odzivi vrstnikov in učiteljev na njih.

**Ključne besede:** navezanost, stili navezanosti, nevrološke značilnosti, šolsko okolje.

Attachment – How It Marks Us and Guides Us through Life.  
Importance of Attachment in a School Setting

● **Abstract:** This paper wishes to present and explain attachment and its importance. It will also present it from a neurological point of view. It will describe the secure attachment style and all the subtypes of insecure attachment, and present the behavioural characteristics by which they can be recognised. It will focus above all on the context of the school setting – students with different attachment styles, and the reactions to them from peers and teachers.

**Keywords:** attachment, attachment styles, neurological characteristics, school setting.

## Opredelitev navezanosti

Navezanost predstavlja čustveno vez med objekti z namenom vzpostavljanja občutka varnosti in zaščite. Prototip navezanosti ponazarja odnos med materjo in dojenčkom (Erzar in Kompan Erzar 2011; Žvelc 2011). Čeprav se ta odnos začne na začetku našega življenja in je ključen v posameznikovem otroštvu, ostaja potreba po navezanosti prisotna vse življenje. Iz tega razloga je njena kakovost velikega pomena. Razlikujemo varno obliko navezanosti in tri oblike ne varne navezanosti - izogibajoč, ambivalenten in dezorganiziran slog navezanosti. Oblike navezanosti bomo natančneje opisali v nadaljevanju. Navezanost je psihološki konstrukt, ki se vzpostavlja na podlagi telesnega občutka, neverbalne komunikacije. Iz tega razloga se najintenzivneje vzpostavlja v prvem letu življenja v obliki telesnih spominov, ki jih imenujemo tudi implicitni spomini (vtisnjeni v telo). Temeljijo na izkušnji bližine, sprejetosti, topline. V nadaljevanju bomo predstavili zgodovino proučevanja navezanosti.

## Proučevanje navezanosti

Navezanost je široko raziskovan psihološki konstrukt. O njej so pisali številni avtorji, mnogi so jo proučevali skozi eksperimente. Navedli bomo nekaj najodmevnejših.

Na pomen navezanosti je začel leta 1978 opozarjati Bowlby (Bowlby 1988, v Erzar in Kompan Erzar 2011), ki je na podlagi opazovanj otrok v sirotišnicah poročal o škodljivih učinkih ločenosti otroka od matere. To stanje je opisoval s pojmi materinska odsotnost, prikrajšanost ali deprivacija. Otroci, ki so bili prikrajšani za materin stik, so razvili posebno obliko prisilnega vedenja, ki jim je pomenilo lastno stimulacijo ter jim ponudilo dražljaje, ki so jim primanjkovali. Bowlby je pomen navezanosti videl predvsem v transformaciji zunanje regulacije v notranjo - tako kot na začetku zunanji svet (mati) regulira otrokova notranja stanja, tako bo posameznik kasneje reguliral svoje notranje afekte in se branil pred stresom (Erzar in Kompan Erzar 2011; Žvelc 2011).

Na pomen oblike navezanosti je opozorila tudi Mary Ainsworth (1978, v Erzar in Kompan Erzar 2011; Žvelc 2011), ki je izvajala še vedno znani eksperiment Tuja situacija. Na podlagi vedenja otroka ob ponovnem srečanju z materjo je razlikovala varen stil navezanosti ter dva ne varna stila navezanosti (izogibajočega ter ambivalentnega). Nekaj let za njo je Solomon (1986, v Erzar

in Kompan Erzar 2011; Žvelc 2011) dodal še zadnji stil navezanosti - dezorganizirani stil ali tip d, ki naj bi bil značilen za otroke, ki so bili v prvem letu starosti trpinčeni in podvrženi izkušnjam relacijske travme.

## Nevrološki vidik navezanosti in pomen njenega poznavanja v šolskem okolju

Vse več raziskav podpira teorijo, da oblika navezanosti pusti pomembno sled v delovanju posameznikovih možganov, ki je pri osebah z varno navezanostjo dru-

Navezanost predstavlja čustveno vez med objekti z namenom vzpostavljanja občutka varnosti in zaščite.

gačno kot pri tistih, pri katerih prevladujejo značilnosti ne varne navezanosti. Osnove te čustvene vezi se vzpostavijo v prvem letu starosti, ko poteka med materjo in otrokom najintenzivnejše uravnavanje čustev. V ta proces je aktivno vključena desna možganska hemisfera, ki doživlja v tem času svoj najintenzivnejši razvoj. V primeru ne varnega navezovanja zakrknje in se ne razvije do svoje popolnosti (O'Connor in Russell 2004). Poleg težav z uravnavanjem čustev je pri teh posameznikih oškodovano tudi doživljanje lastnega telesa, saj prav desna hemisfera omogoča te povezave. Posledično je oškodovan razvoj celotnih možganov. Primerjava otrok z varno in ne varno navezanostjo je pokazala, da je velikost možganov pri otrocih z ne varno obliko navezanosti za tretjino manjša od volumna možganov otrok z varno obliko navezanosti. Slabša je tudi kakovost povezav med nevroni. Neustrezno ali pomanjkljivo uravnavanje čustev povzroči spremembe v

Navezanost je psihološki konstrukt, ki se vzpostavlja na podlagi telesnega občutka, neverbalne komunikacije.

delovanju avtonomnega živčnega sistema ter poruši ravnovesje izločanja hormonov ter oškoduje delovanje limbičnega sistema (Locke 2008).

Čeprav naj bi se oblika navezanosti iz otroštva prenesla v odraslo dobo in v povezovanje s partnerji, je skozi daljši proces doživljanja sprejetosti ter zaupnosti oblika navezanosti mogoče spreminjati. Na obliko navezanosti lahko vpliva vsak posameznik, s katerim smo dlje časa v stiku in nam pomeni pomembnejšo osebo. Prav gotovo so učitelji in strokovni delavci skozi posameznikovo izobraževanje, ki je dolgotrajnejši proces, pomembne osebe, ki lahko pomembno vplivajo nanj >

in na njegov stil navezanosti (Žvelc in Žvelc 2006). Izsledki sodobnih nevroznanstvenih študij poudarjajo pomen povezav med čustvovanjem, socialnim delovanjem in odločanjem. Prav to lahko pomembno pomaga pri razumevanju pomena afekta (čustvenega stanja) v procesu izobraževanja. Kognitivni vidik, ki je v šolskem procesu izrednega pomena (učenje, pozornost, spomin, odločanje in socialno delovanje), je pod vplivom procesa čustvovanja. Naše mišljenja nenehno oblikujejo čustva, izkušnje, odnosi, priložnosti, vedenja, vrednote, prepričanja, znanja in genetika. Kakor koli že imamo vrojeno (instinktivno) prioriteto v delovanju možganov - občutek varnosti je pomembnejši od učenja. Raziskave dokazujejo, da so čustva gonilo

ganja ter soočanja z izzivi, saj le tako lahko pridobiva novo znanje. Dober učenec mora biti sposoben nadzorovati frustracije in anksioznost, imeti samospoštovanje, mora biti sposoben soočanja z izzivi in prositi za pomoč, ko jo potrebuje. Navezanost ima neposreden vpliv na učenčeve kapacitete doseganja šolskega uspeha (Cairns 2006; Driscoll in Pianta 2010; Immordino-Yang in Damasio 2007; Nagel 2009).

## Oblika/stil navezanosti

Kot smo omenili že ob opredelitvi navezanosti, se ta med posamezniki razlikuje po svoji obliki ali stilu. V splošnem govorimo o varnem in ne varnem stilu navezanosti. Oblika navezanosti pomembna določa posameznikov odnos do samega sebe in do sveta (drugi ljudje). Omenjene značilnosti prikazujemo shematično

**Kognitivni vidik, ki je v šolskem procesu izrednega pomena (učenje, pozornost, spomin, odločanje in socialno delovanje), je pod vplivom procesa čustvovanja.**

kognitivnega delovanja. Da bi omogočili učinkovitejšo učenje, morajo učitelji in strokovni delavci vključiti in nagovoriti čustvene komponente učenčevega uma (Cairns 2006; Cozolino 2013; Nagel 2009; Siegel 2012).

Raziskovalci usmerjajo pozornost na odnos med učitelji in učenci z namenom, da bi učiteljem pomagali zagotavljati pozitivno čustveno ozračje, ki bi dajalo učinkovito učno okolje. Otroci, ki lahko uravnavajo lastna čustva in odzive, so v razredu bolj priljubljeni, imajo manj vedenjskih težav, so bolj čustveno stabilni, redkeje zbolijo za infekcijskimi boleznimi in dosegajo boljše učne uspehe (Gottman idr. 2007). Za učinkovito vključevanje v proces učenja mora biti učenec sposoben tve-

no v obliki spodnjega modela.

Stil navezanosti pomembno oblikuje:

- vse nadaljnje odnose,
- našo sposobnost osredinjanja,
- zavedanje naših čustev,
- zmožnost samopomiritve,
- kapacitete za regeneracijo po težkih izkušnjah,
- sočasno pa lahko pomeni dejavnik tveganja za razvoj psihopatologije.

Varen stil navezanosti se oblikuje, če je v času distresa objekt navezanosti na razpolago, čustveno uglašen in daje občutek varnosti pri raziskovanju sveta. Tak posameznik lahko razvije odpornost na stresne okoliščine,

### MODEL SEBE (odvisnost)

		Pozitiven (Nizka)	Negativen (Visoka)
MODEL DRUGIH (Izogibanje)	Pozitiven (Nizko)	<b>VAREN</b> udobnost v intimnosti in avtonomiji	<b>PREOKUPIRAN</b> pretirano odvisen
	Negativen (Visoko)	<b>ODKLONILEN</b> zanikanje navezanosti kontra-odvisen	<b>PLAŠLJIV</b> strah pred navezanostjo socialno izogibajoč

zmožnost nadzorovanja čustev, iskanje smisla življenja ter oblikovanje smiselnih medosebnih odnosov. Pri ne varnih oblikah navezanosti med materjo in otrokom ni čustvene uglašenosti ali pa je ta močno okrnjena. Otrok lahko mater občuti kot nekonsistentno (ambivalentni stil), kot neodzivno (izogibajoči stil) ali kot grožnjo (dezorganizirani stil). Posledice tovrstne pomanjkljive navezanosti se v odraslosti kažejo v težjem prepoznavanju lastnih čustev, nezmožnosti uglaševanja na druge, v vzpostavljanju površinskih odnosov ter nepoznavanju lastnih potreb (Erzar in Kompan Erzar 2011).

Kako prepoznamo pripadnike posameznega stila v šolskem okolju in kako se lahko odzovemo (Moss in St-Laurent, 2001)?

Najprej pogledajmo značilnosti **učencev z varno obliko navezanosti**. V razredu jih prepoznamo po tem, da:

- učinkoviteje rešujejo probleme,
- so bolj radovedni,
- je kakovost njihovega učenja višja,
- se zmorejo učiti daljši čas,
- imajo boljši šolski uspeh,
- so bolj sodelujoči in imajo višje zmožnosti samouravnavanja,
- je manj verjetno, da bi razvili čustvene in vedenjske težave,
- so bolj socialno vključeni in empatični,
- imajo višjo stopnjo samozavedanja.

Učitelj se na te učence najlažje uglesi (Kohlrieser 2012). Z njimi je lepo sodelovati, saj učitelji zaznavajo, da so perspektivni in da bodo zmogli dosežati uspeh; učitelji doživljajo ob njih lastno potrditev in potrditev svojega dela. V stiku z njimi je dovolj, da se učitelji skušajo le uglasiti na njih ter vzdrževati stanje, v kakršnem so (torej občutek varnosti, pozitivno samopodobo, zaupanje v druge in sodelovalnost, samozavest) (Bergin in Bergin 2009; Bombèr 2007, 2011; Commodari 2013).

**Učencem s plašno izogibajočim stilom navezanosti** pomeni zaupanje učitelju poseben izziv. Zato se raje osredinijo na to, kaj narediti (naloga), in ne na to, koga prositi za pomoč in kako. Vedenje in učenje vodi učenčeva samozadostnost, ki lahko inhibira kreativnost in eksploracijo neznanega. Pogosto vodi v podpovprečni uspeh (Gaddes 2006).

Ko se sprašujemo, kako pomagati, se moramo zaveda-

ti, da je tem učencem treba vzbuditi občutek, da je nalogo mogoče rešiti. S tem bi znižali in omejili občutek ogroženosti ter stisko, ki jim preprečujeta, da bi prosili za pomoč (Clarke idr. 2002). Osredinjenost na nalogo lahko učenca varuje pred izpostavljenostjo odnosom. Ščasoma to učencu onemogoča stik s senzitivnostjo

**Primerjava otrok z varno in ne varno navezanostjo je pokazala, da je velikost možganov pri otrocih z ne varno obliko navezanosti za tretjino manjša od volumna možganov otrok z varno obliko navezanosti. Slabša je tudi kakovost povezav med nevroni.**

učitelja na njegovo anksioznost. Pomembno je, da mu učitelj izkazuje razumevanje in daje občutek varnosti. Višja stopnja zaupanja učitelja v učenca temu omogoča, da lažje povpraša za pomoč (Geddes 2006).

Pri **učencih s preokupiranim stilom navezanosti** gre za separacijsko anksioznost. Učiteljeva pozornost je primarna potreba preokupiranih učencev; preveč usmerjene pozornosti na nalogo lahko vzbuja intruzijo in grožnjo. Učitelj lahko to razlaga kot neusmiljeno iskanje pozornosti, zaradi česar takim učencem pogosto ponudi individualno pomoč. Tak pristop prvenstveno nagovarja in deluje na posameznikovo anksioznost in ne na krepitev neodvisnosti ter avtonomije (Geddes 2006).

Da bi dosegli višjo stopnjo vključenosti učenca v nalogo, jo je treba oblikovati v več postopnih in dosegljivih korakov. Tako naj bi učenec postopoma spoznal pomen lastnih neodvisnih misli, idej in aktivnosti - lastno identiteto, kar spodbuja neodvisnost ter s tem krepi kapacitete za samostojno učenje (Gaddes 2006). Za učencem s tovrstno navezanostjo je naloga grožnja, znižuje njihovo samozavest in omejuje rezistenčnost. Vključenost v nalogo otežuje nezaupanje odraslih, nez-

**Učenci z dezorganiziranim stilom navezanosti potrebujejo izmed vseh največ občutka varnosti, iskrenosti in predvidljivosti. Šele ko se čutijo dovolj varne in umirjene, lahko vzpostavljamo odnos, ki bo vodil k napredku.**

možnost toleriranja, učenci se čutijo ponižane, da ne znajo dovolj in se bojijo neznanja. Njihovo vedenje vodi omnipotentnost - pred nemočjo se borijo tako, da obtožujejo druge, da so neumni, nesposobni - učitelj, naloga in drugi, ki lahko uspejo, so lahko tarča njihove

ve jeze in frustracij (Bombèr 2007, 2011; Riley 2010). **Učenci z dezorganiziranim stilom navezanosti** potrebujejo izmed vseh največ občutka varnosti, iskrenosti in predvidljivosti. Šele ko se čutijo dovolj varne in umirjene, lahko vzpostavljamo odnos, ki bo vodil k napredku.

Ti učenci lahko pogosto zamujajo, so pogostejše odsotni. Lahko jim pomaga natančnejše opredeljevanje časa (npr. v razredu je koledar, urnik, učitelj pogosteje opozori na začetek in konec ure ali na prihajajoči dogodek).

Travma ne varnih stilov navezanosti lahko sproža različne motnje (Cairns 2006).

Motnje regulacije (motnje v vedenju):

- toksični stres: povišana raven stresnih hormonov vodi v hiperventilacijo (borba ali beg) in disociacijo;
- nezmožnost nadzorovanja vedenja;
- pretirana občutljivost na kritiko.

Motnje v socialnem delovanju:

- težave v razumevanju drugih ter oškodovano vzpostavljanje empatije;
- občutki ne vrednosti, slaba samopodoba in samozavest;
- težje uživajo in razvijajo radostne občutke.

Motnje procesiranja:

- oškodovano razumevanje sveta;

- težave pri interpretiranju senzoričnih informacij;
- čustvom težje pripišejo pomen.

Kaj to pomeni?

Nevronski sistem v možganih (zrcalni nevroni) je pogosto preokupiran z vzpostavljanjem obrambe in ne s socialnim vedenjem in kooperativnostjo. Regulatorni sistem je pogosto vzbujen in pod delovanjem strahu ter zato nesproščen in nepripravljen na učenje. Nevronske mreže, ki so namenjene vzpostavljanju navezanosti, so v funkciji ustvarjanja poti preživetja kot povezovanja. Imamo tudi sisteme nagrajevanja, ki iščejo alternative (npr. mamila), namesto da bi posameznike usmerjali k objektom navezovanja (Cozolino 2006).

## Sklep

V prispevku prikazujemo pomen navezanosti in njene različne stile. Ne varni stili navezanosti povzročajo drugačen razvoj možganov, ki se kaže v posameznikovem miselnem, socialnem in osebnostnem delovanju - torej ga zajema zelo celostno. Stili navezanosti se povezujejo z ucnim uspehom učencev ter njihovim socialnim položajem v razredu. Pri obravnavi učencev je poznavanje njihovega stila navezanosti zelo pomembno, saj lahko učiteljem pomaga pri oblikovanju njihovega odnosa z učenci, pa tudi njihovega pristopa k učinkovitejšemu učnemu udeleževanju. <

## Viri in literatura

1. Bergin, C. in Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, str. 141-170.
2. Bombèr, L. (2007). *Inside I'm Hurting: Practical Strategies for Supporting Children with Attachment Difficulties in Schools*. London: Worth Publishing.
3. Bombèr, L. (2011). *What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. London: Worth Publishing.
4. Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.
5. Cairns, K. (2006). *Attachment, Trauma and Resilience*. London: BAAF.
6. Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, str. 123-133.
7. Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S. in Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, letnik 7, št. 2, str. 1359-1045.
8. Cozolino, L. (2013) *The Social Neuroscience of Education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. London: Norton & Co.
9. Driscoll, K. in Pianta, R.C. (2010). 'Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships', *Early Education and Development*, letnik 21, št. 1, str. 38-27.
10. Erzar, T. in Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
11. Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom: the links between children's early experience, emotional wellbeing and performance in school*. London: Worth Publishing.
12. Gottman, J. M., Katz, L. F. in Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, letnik 10, št. 1, str. 243-268.
13. Immordino-Yang, M. H. in Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, letnik 1, št. 1, str. 3-10.
14. Kohlireser, G. (2012). *Care to Dare: Unleashing Astonishing Potential Through Secure Base Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
15. Locke, K. D. (2008). Attachment styles and interpersonal approach and avoidance goals in everyday couple interactions. *Personal Relationship*, 15, str. 359-374.
16. Moss, E. in St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, letnik 37, št. 6, str. 863-874.

17. Nagel, M. (2009). Mind the Mind: Understanding the links between stress, emotional well-being and learning in educational context. *International Journal of Learning, letnik 16, št. 2, str. 33-42.*
18. O'Connor, M. in Russell, A. (2004). *Identifying the incidence of psychological trauma and post-trauma symptoms in children.* The Clackmannanshire Report. Clackmannanshire Council Psychological Service.
19. Riley, P. (2010). *Attachment Theory and Teacher Student relationships.* London: Routledge.
20. Rom, E. in Mikulincer, M. (2003). Attachment theory and group processes: The association between attachment style and group-related representations, goals, memories, and functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 84, str. 1220-1235.*
21. Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How relationships and the brain interact to shape who we are.* New York: Guildford Press.
22. Žvelc, G. in Žvelc, M. (2006). Stili navezanosti v odraslosti. *Psihološka obzorja, letnik 15, št. 3, str. 51-64.*
23. Žvelc, G. (2011). *Razvojne teorije v psihoterapiji.* Ljubljana: Littera Picta.

# Nevroznanost

## Zaspani možgani

LEA GORNJAK, I. gimnazija v Celju  
leagornjak@gmail.com

---

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo pomen spanja za vsakdanje budno funkcioniranje. Najprej si ogledamo, koliko časa možgani med spanjem resnično počivajo v smislu, da porabljajo manj energije kot v budnem stanju. Vidimo, da se le v krajšem obdobju spanja zmanjša možganska aktivnost. Sledi analiza dogajanja v možganih med spanjem. Predstavljamo, kako se med spanjem odpadne snovi odstranjujejo iz možganov. Nato navajamo rezultate različnih raziskav, ki kažejo kvarni učinek pomanjkanja spanja na kognitivne sposobnosti. Sledi še pregled raziskav, ki obratno kažejo, kako dovolj spanja pozitivno vpliva na kognitivne sposobnosti. V sklepnem delu predstavljamo izrazito individualnost potrebe po spanju in delitev ljudi v različne kronotipe. Prav tako omenimo možne načine delovanja šolske svetovalne službe pri osveščanju dijakov, staršev in učiteljev o pomenu spanja.

**Ključne besede:** možgani, spanje, kronotip, dijaki, učenje, logično sklepanje.

### Sleepy Brain

● **Abstract:** This paper presents the importance of sleep for our daily functioning while awake. It begins by taking a look at how long our brain actually rests during sleep, meaning that it uses up less energy than in the awake state. It shows that brain activity is reduced only during a shorter period of sleep. It continues by analysing what goes on in the brain during sleep. It presents how waste is removed from the brain while we sleep. Afterwards, it mentions the results of various research studies, which demonstrate the harmful effect of sleep deprivation on cognitive abilities. This is followed by a review of research studies which show that, on the other hand, getting enough sleep has a positive



impact on cognitive abilities. The conclusion presents the distinct individuality of the need for sleep and the categorisation of people into various chronotypes. It also mentions potential ways for the school counselling service to raise awareness of the importance of sleep among secondary school students, parents and teachers.

**Keywords:** brain, sleep, chronotype, secondary school students, learning, logical inference.

Vsem dobro znano jutranje zvonjenje budilke prekinje spanec in vstopimo v nov dan s pripadajočimi obveznostmi. Zagotovo je pomembno, da smo produktivni, zbrani in odgovorni. To je stopnička na poti k našemu uspehu. Prespimo približno tretjino življenja. Bodimo konkretni. Tridesetletnik je prespal že približno deset let svojega življenja, petdesetletnik pa kar osemnajst. Ne deset ali osemnajst dni, ampak let! Edini razumen sklep je, da je spanje pomembno in da ne gre zgolj za potrat časa. Kakšen pomen ima spanje za nas? Uravnavajo ga možgani, in vprašamo se lahko, ali med spanjem resnično tudi sami počivajo.

## 1 Možganski počitek

Če vas zanima, kolikšna je velikost vaših možganov, stisnite obe roki v pest in ju staknite. V primerjavi z ostalim telesom torej niti niso tako zelo veliki, kajne? Kljub temu so možgani zaradi svoje električne aktivnosti potraten organ. Obsegajo približno pet odstotkov telesne teže, hkrati pa porabljajo velik del energije telesa. Kar 20 odstotkov porabe lahko pripišemo možganom (Majdič 2011). Zanimivo je, da je tudi spanje dejaven fiziološki proces, med katerim ostajajo možgani aktivni. V določenih fazah spanja, pravzaprav večino spanca, porabljajo prav toliko energije kot v budnem stanju. Ne počivajo. Še vedno se po spancu počutimo osvežene. Poglejmo, kaj se pravzaprav dogaja med spanjem. V bistvu lahko ločimo spanje na dva dela, in sicer na spanje s hitrimi očesnimi gibi - faza REM faza (Rapid Eye Movement) - in na spanje s počasnim gibanjem oči - faza NREM (Non-Rapid Eye Movement), ki se deli na tri dele (<https://sleepfoundation.org>). Prvi del je prehod iz budnosti v dremanost, gre za lahkoten spanec, v katerem se mišična aktivnost upočasni. V drugem delu se gibanje oči ustavi. Za tretji del so značilni izredno počasni delta valovi,

globoko spanje, ni očesnih gibov, ni mišične aktivnosti. Fazi NREM sledi faza REM, v kateri se pospeši dihanje, ki je plitkejše, oči se hitro premikajo, mišice udov so začasno »paralizirane«, srčni utrip se poveča, sanjamo, možganska aktivnost pa je podobna tisti v budnem stanju. Arhitektura spanja je predvidljiv vzorec izmenjavanja faz NREM in REM. Celotni cikel

**Tudi spanje je dejaven fiziološki proces, med katerim ostajajo možgani aktivni. V določenih fazah spanja, pravzaprav večino spanca, porabljajo prav toliko energije kot v budnem stanju.**

traja 90 do 120 minut in se ponovi štirikrat do šestkrat na noč. Približno 20 odstotkov celotnega spalnega cikla je obdobje, v katerem možgani resnično počivajo. To pomeni, da je raven energije, ki jo uporabijo, nižja kot med budnim obdobjem. Le del noči torej preživimo v delu faze NREM, ko možgani počivajo. Kljub temu se po dobro prespani noči počutimo spočite. Zakaj?

## 2 Prečistimo glavo

Vsak organ v našem telesu mora poskrbeti za stalen dotok hranilnih snovi zase. Za možgane je ta naloga izrednega pomena, saj njihova intenzivna električna aktivnost porabi velik del energije, namenjene delovanju telesa. Krvožilni sistem poskrbi za to, da dostavi hranilne snovi in kisik v vsak kotiček našega telesa, prav tako v vsak delček možganov. S celično presnovo se ustvarjajo odpadne snovi, ki jih je treba izločiti. V telesu za odvajanje odpadnih snovi skrbi limfni sistem. Iz možganov zbira beljakovine in druge odpadne sno-

**Približno 20 odstotkov celotnega spalnega cikla je obdobje, v katerem možgani resnično počivajo.**

vi ter jih dostavlja v kri. Zanimivo je, da so možgani organ, v katerem ni limfnega sistema. Zaradi svoje intenzivne aktivnosti proizvedejo veliko količino odpadnih snovi, ki jih je treba učinkovito odstraniti. Enak način čiščenja kot v preostalem telesu tukaj ne deluje >

(Iloff, Wang, Liao, Plogg, Peng, Gundersen, Benveniste, Vates, Deane, Goldman, Nagelhus in Nedergaard 2012). Kaj pa deluje?

Cerebrospinalna tekočina ali krajše CSF napolnjuje prostor okoli možganov. Najpreprosteje povedano odpadne snovi v možganih prehajajo v CSF, ta pa se nato izteka v kri. V tem pogledu ima podobno vlogo kot limfa. Proces »čiščenja« se ne dogaja naključno, odpadne snovi ne prehajajo kadar koli v CSF. Tudi CSF ne ostaja zunaj možganov, ampak pronica v možgane ob zunanjih stenah možganskih žil in teče ob njih v globoko notranjost možganov. Podobno kot žile CSF doseže vsak delček možganov. Na svoji poti čisti odpadne snovi iz možganske medceličnine. To je genialna rešitev za izločanje odpadnih snovi, saj so možgani zaprti v lobanjo in gosto napolnjeni s celicami, tako da v njih ni prostora za še en sistem, kot bi bil limfni. Ta način čiščenja je edinstven za možgane. Najbolj presenetljivo pa je dejstvo, da se omenjeni proces čiščenja možganov dogaja le, ko spimo. Opazimo lahko tudi, da se med spanjem možganske celice nekako skrčijo in dajo več prostora CSF, ki se premika skozi. Torej preprosto povzeto možgani v budnem stanju, ko so najdejavnejši, proizvajajo odpadne snovi. Ko spimo, pa poteka

### Pomanjkanje spanja je torej povezano s kognitivnim upadom.

odvajanje teh odpadnih snovi (Iloff idr. 2012).

Ali je odpravljjanje odpadnih snovi med spanjem povezano z našimi kognitivnimi sposobnostmi? Eden izmed odpadnih produktov, na katerega so se osredinjale študije, je beljakovina Amiloid beta, ki jo proizvajajo možgani (Iloff in dr., 2012). Če želimo ostati zdravi, jo je potrebno odstraniti. Pri pacientih z Alzheimerjevo demenco se amiloid beta kopiči v možganih. To zastajanje amiloida beta naj bi bilo po trenutnih spoznanjih eden ključnih korakov v razvoju demence. Meritve so pokazale, da se amiloid beta hitreje čisti iz možganov, ko spimo, kot pa ko bedimo. Te ugotovitve vplivajo na naše videnje odnosa med spanjem, amiloidom beta in Alzheimerjevo demenco. Serija kliničnih študij nakazuje, da se pri bolnikih, ki še niso razvili Alzheimerjeve demence, poslabšana kakovost in krajša obdobja spanja povezujejo z večjo količino shranjenega amiloida beta v možganih. Te študije ne dokazujejo, da slabo spanje povzroča Alzheimerjevo demenco, nakazujejo pa, da kopičenje amiloida beta zaradi nespečnosti prispeva k razvoju demence. Pomanjkanje spanja je torej povezano s kognitivnim upadom.

Po vpogledu na del dogajanja med spanjem pogledimo še spanje najstnikov. Ameriška nacionalna fundacija za spanje (<https://sleepfoundation.org>) poroča, da najstniki potrebujejo več spanja kot odrasli. Hkrati poročajo, da le majhen odstotek najstnikov prespi dovolj časa in da si ostali nabirajo tako imenovani spalni dolg. Gre za problematiko, ki zahteva več pozornosti in odpira vprašanje, kaj lahko storimo za najstnike.

## 3 Izguba spanja vpliva na kognitivne funkcije

Kako zaspanost vpliva na naše vsakodnevno življenje? Različne študije kažejo na znižane kognitivne sposobnosti. Iz tega sledi, da je vprašanje še posebej smiselno za najstnike, ki obiskujejo pouk in se od njih v šolah pričakuje miselna učinkovitost. Primanjkljaj spanja, ki ga nabiramo čez teden, se zbira, in če ga ne nadoknadimo, se prenese v naslednji teden. To kažejo rezultati različnih študij, kot npr. študija, ki so jo izvedli med vojaki (Angus in Heslegrave 1985), je pokazala upad kognitivnih sposobnosti po primanjkljaju spanja. V času 54-urne budnosti so morali vojaki kontinuirano spremljati informacije, ki so prihajale po komunikacijski mreži, in se odzivati nanje. Medtem so ocenjevali njihove kognitivne sposobnosti s kognitivnimi testi, ki so bili del prejetih sporočil. Ti rezultati poudarjajo izreden pomen spanja za človekovo uspešno kognitivno funkcioniranje. Sklepamo lahko, da je dovolj spanja tudi prvi pogoj za učinkovito kognitivno sposobnost in posledično učno uspešnost pri dijakih.

Pomanjkanje spanja ne vpliva zgolj na um, ampak tudi na telo. Ko nam primanjkuje spanja, se zmanjša sposobnost telesa, da uporabi hrano, ki smo jo zaužili. Sposobnost telesa, da naredi inzulin in pridobi energijo iz glukoze, se izjemno zniža. Če nadaljujemo na ta način, se pospešijo deli procesa staranja. Rezultati raziskav (Spiegel 1999) so pokazali, da ima spalni dolg škodljive posledice na metabolizem ogljikovih hidratov in na endokrine funkcije. Učinki so podobni tistim, ki jih opazimo pri običajnem staranju, tako da lahko sklepamo, da spalni dolg zvišuje resnost kroničnih obolenj, povezanih s starostjo.

## 4 Prednosti dobrega spanca

Videli smo, da pomanjkanje spanja v različnih pogledih omejuje človeka. Kako pa na nas vpliva dovolj spanja? Če se dobro naspimo, spodbudimo učenje. To potrjuje eksperiment, v katerem so študentje reševali niz matematičnih problemov. Pred reševanjem so bili seznanjeni z metodo njihovega reševanja. Niso jim povedali, da obstaja še krajša metoda, po kateri se pride do rešitve. Raziskovalce je zanimalo, ali obstaja način, da spodbudijo uvid do te bližnjice. Rezultati so pokazali, da po 12 urah 20 odstotkov študentov samih odkrije bližnjico. Če so jim pustili, da so se v teh 12 urah naspali za 8 ur, se je število potrojilo in kar 60 odstotkov študentov je odkrilo bližnjico (Mednick in Drummond 2004). Ne glede na to, kolikokrat je bil eksperiment ponovljen, so bili študenti iz skupine, ki je lahko spala, konsistentno uspešnejši od tistih, ki niso spali. Rezultati tega eksperimenta so nedvomen pokazatelj pome-

na spanja za učinkovitost mišljenja. Današnji srednješolski predmetniki velik del pouka namenjajo ravno matematiki, v gimnazijskih programih pa naravoslovju nasploh. Zanimivo bi bilo izvedeti, kako je večji delež spanca povezan z dosežki slovenskih dijakov pri naravoslovnih predmetih.

Še en eksperiment (Skaggs in McNaughton 1996) razkriva, kaj se dogaja v možganih med spanjem. V njem so v raziskovalne namene uporabili podgane, ki so se učile prehoditi labirint. Znanstveniki so jim namestili elektrode, ki so merile aktivnost določenih nevronov v možganih, ki procesirajo informacije ob učenju. Medtem se je pojavljal specifičen vzorec električnih impulzov. Ko je podgana zaspala, so bile elektrode še vedno pritrjene, tako da je bilo mogoče spremljati možgansko aktivnost. Izkazalo se je, da možgani ponavljajo specifični električni vzorec, ki je bil opazen med učenjem. Ponavljal se je vedno znova z veliko hitrostjo. Med spanjem so možgani utrjevali tisto, česar se je podgana učila v budnem stanju. Študije so potrdile, da enako velja tudi za ljudi (Rasch in Born 2012).

V zadnjih letih so znanstveniki spoznali, da tudi pri odraslih ljudeh nastajajo novi nevroni. Ta proces imenujemo nevrogeneza. Ni še jasno, kako pravzaprav nevrogeneza vpliva na spomin, vendar pa rezultati raziskav kažejo na povezavo med nastajanjem novih nevronov in sposobnostjo spomina in učenja (Deng, Aimone in Gage 2010). To raziskovalno področje je trenutno v razvoju, so pa rezultati raziskav pokazali, da deprivacija spanja zavira nevrogenezo, kar prinaša posledice za učenje. Natančne mehanizme delovanja še raziskujejo. Seveda je treba poudariti, da na nevrogenezo vplivajo še drugi dejavniki, kot so gibanje, prehrana in starost, in da dovolj spanja pomeni delček mozaika, ki ugodno vpliva na posameznika.

Sklenemo lahko, da spanje ugodno vpliva na naše kognitivne sposobnosti in da pripomore k uspešnemu učenju. Učenci, dijaki, študentje in njihovi starši ter učitelji se moramo zavedati blagodejnega vpliva spanja. Koliko spanja torej potrebujemo?

## 5 Kronotipi

Podobno kot ima vsak človek svojo enkratno osebnost, se razlikujemo v potrebi po spanju. Koliko spanja je dovolj? Posplošen odgovor ne obstaja. Ko začnemo brs-

kati po podatkih o spanju pri ljudeh, ne moremo govoriti o usklajenosti, temveč o izraziti individualnosti. Na spalni cikel vplivajo različni dejavniki, kot so starost, spol, nosečnost, puberteta idr. S spalnimi cikli in biološkimi urami, ki so integralni del življenja na zemlji, se ukvarja kronobiologija (Wolverton 2013). Kot že ime pove - beseda *khronos* namreč v grščini pomeni čas -, se ta znanost ukvarja s periodičnimi procesi in njihovi

**Spalni dolg ima škodljive posledice na metabolizem ogljikovih hidratov in na endokrine funkcije. Učinki so podobni tistim, ki jih opazimo pri običajnem staranju, tako da lahko sklepamo, da spalni dolg zvišuje resnost kroničnih obolenj, povezanih s starostjo.**

vim prilagajanjem na sončne, lunarne in sorodne ritme. Poznamo jutranje in večerne kronotipe ter tiste, ki so nekje vmes na dimenziji spalnega spektra (Phillips 2009). Le manjši del ljudi pripada ekstremu spalnega spektra, ki ga imenujemo jutranji kronotip. Ti ljudje so najbolj budni okoli poldneva in so na delu najbolj produktivni nekaj ur pred kosilom. Ne potrebujejo budilke, saj se zbudijo pred njo, pogosto pred šesto uro zjutraj. Kot svoj najljubši obrok navajajo zajtrk in na splošno spijejo manj kave kot ljudje z nasprotnim kronotipom. Proti večeru postajajo dremotni in večina jih gre oziroma želi iti v posteljo okoli devete ure. Drugi

**Ko začnemo brskati po podatkih o spanju pri ljudeh, ne moremo govoriti o usklajenosti, temveč o izraziti individualnosti.**

ekstrem spalnega spektra predstavlja manjšina ljudi z večernim kronotipom. Poročajo, da so najbolj budni okoli šeste ure zvečer, najbolj produktivni pa so pozno zvečer. Redko gredo v posteljo pred tretjo uro zjutraj. Vsekakor potrebujejo budilko, da lahko naslednje jutro vstanejo. Če bi lahko, se ne bi zbudili veliko pred deseto. Ni presenetljivo, da je njihov najljubši obrok večerja. Spijejo velike količine kave. Ostali ljudje se nahajajo nekje med obema ekstremoma.

Ali ne bi bilo čudovito, če bi bili naši delovni in šolski urniki prilagojeni individualnemu kronotipu osebe? Podatki na primer kažejo, da dijaki začasno, ko preživljajo najstniška leta, izražajo bolj večerni kronotip. Hormoni, ki vplivajo na spanje, npr. melatonin, imajo maksimalne ravni ravno v najstniških možganih. Naravna tendenca teh otrok je, da spijo dlje, še posebno zjutraj.

Ameriška nacionalna fundacija za spanje (<https://sleep-foundation.org>) izobražuje občo javnost o pred-

nostih dobrega spanca. Leta 1999 je kongres spodbudil šole, naj premislijo o jutranjih urah, ki bi bile bolj usklajene z biološko uro najstnikov, tako da se pouk ne bi začel pred pol deveto uro zjutraj. Leta 2014 so predstavili zakonodajo, ki naslavlja odnos med uro začetka pouka in zdravjem, psihičnim blagostanjem in zmogljivostjo najstnikov. Študija univerze v Minnesoti je pokazala učinke kasnejšega začetka pouka. Okrožje javnih šol Minneapolis je spremenilo začetek pouka na sedmih srednjih šolah s 7.15 na 8.40 zjutraj. Rezultati o dosežkih dijakov so bili spodbudni. Prav tako so ugotovili, da je manj izostankov od pouka, da so dijaki bolj zbrani in da je manj poročanja dijakov o depresivnem počutju. V Sloveniji določa začetek pouka Pravilnik o šolskem koledarju v srednjih šolah. Pouk se začneja praviloma ob osmih zjutraj, razen če svet šole v soglasju s svetom staršev in učiteljskim zborom odloči drugače. Možnost za kasnejšo uro začetka pouka torej obstaja, je pa odvisno od posamezne šole, ali bo delovala v smeri take spremembe. Svetovalni delavec lahko na različne načine ozavešča dijake in starše ter sodelavce o blagodejnih vplivih spanja ter škodljivih vplivih pomanjkanja spanja. Programske smernice za delo šolske svetovalne službe predvidevajo različne oblike sodelovanja. Del svetovalnega dela z dijaki zajema spodbujanje osebnega razvoja. V okviru dejavnosti iz programa za spodbujanje osebnega in socialnega razvoja lahko svetovalni delavec pripravi interaktivne delavnice o vplivu spanja tako na vsakdanje delovanje kot tudi na učno uspešnost. Dijaki se lahko obrnejo ne-

posredno na svetovalno službo vsak dan v času pogovornih ur. Tudi takrat je lahko tema pogovora pomen kakovostnega spanca. Svetovalna služba sodeluje s starši individualno ali skupinsko v obliki predavanj ali delavnic, na katerih lahko spregovorijo o vplivu spanja tako na vsakdanje delovanje kot tudi na učno uspešnost dijakov. Pomembno je, da se svetovalni delavci sami seznanjajo z novostmi na omenjenem področju, saj bodo le tako lahko svoje znanje prenesli na dijake, starše in sodelavce.

## Sklep

Sklenemo lahko, da je spanje pomembno za vsakdanje budno funkcioniranje. Videli smo, da pomanjkanje spanja negativno vpliva na kognitivne sposobnosti, medtem ko kakovosten spanec vpliva nanje pozitivno. Del vpliva spanja, ki ga v tem prispevku nismo obravnavali, je vpliv na razpoloženje in čustveno počutje. Če povzamemo napisano, vidimo, da ima spanje pomembno biološko kot tudi psihološko vlogo. Vsak od nas bi si zaradi sebe moral prizadevati za dovolj krepčilnega spanca. Naloga odraslih, ki delamo z otroki, je, da jih izobražujemo tudi o spanju in da delujemo tako, da jim poskušamo omogočiti dovolj počitka. V svetovalni službi se tako na različne predvidene načine dela lahko povezujemo z dijaki, starši in učitelji ter opozarjamo na pomen spanja. <

## Viri in literatura

1. Angus, R. G. in Heslegrave, R. J. (1985). Effects of Sleep Loss on Sustained Cognitive Performance During a Command and Control Simulation. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, letnik 17 (1), str. 55-67.
2. Deng, W., Aimone, J. B. in Gage, F. H. (2010). New neurons and new memories: how does adult hippocampal neurogenesis affect learning and memory? *Nature Reviews Neuroscience*, letnik 11 (5), strani: 339-350.
3. Iliff, J. J., Wang, M., Liao, Y., Plogg, B. A., Peng, W., Gundersen, G. A., Benveniste, H., Vates, G. E., Deane, R., Goldman, S. A., Nagelhus, E. A. in Nedergaard, M. (2012). A Paravascular Pathway Facilitates CSF Flow Through the Brain Parenchyma and the Clearance of Interstitial Solutes, Including Amyloid  $\beta$ . *Science Translational Medicine*. Dostopno na <https://www.urmc.rochester.edu/labs/Nedergaard-Lab/publications/pdfs/Paravascular-Pathway-Facilitates-CSF-Flow.pdf> (6. 9. 2016).
4. Majdič, G. (2011). Kolikšen del možganov uporabljamo. V: J. Derganc in H. Lenasi (ur.), *Kvarkadabra pri zdravniku: znanstvene zgodbe iz zakulisja medicine*. Ljubljana: Kvarkadabra.
5. Mednick, S. C. in Drummond, S. (2004). Sleep: A Prescription for Insight? *Insomnia*, letnik 3, str. 26-28.
6. Phillips, M. L. (2009). Life between Clocks: Daily Temporal Patterns of Human Chronotypes. *Nature*, letnik 458, str. 142-144.
7. Spiegel, K., Leproult R., Van Cauter E. (1999). Impact of Sleep Debt on Metabolic and Endocrine Function. *Lancet*, 354, str. 1435-1439. Dostopno na [http://www.oliverfinlay.com/assets/pdf/spiegel,%20leproult,%20cauter%20\(1999\)%20impact%20of%20sleep%20debt%20on%20metabolic%20&%20endocrine%20of%20function.pdf](http://www.oliverfinlay.com/assets/pdf/spiegel,%20leproult,%20cauter%20(1999)%20impact%20of%20sleep%20debt%20on%20metabolic%20&%20endocrine%20of%20function.pdf) (6. 9. 2016).
8. Rasch B. in Born, J. (2013). About Sleep's Role in Memory. *Physiological Reviews*, letnik 93(2), str. 681-766. Dostopno na <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3768102/> (6. 9. 2016).
9. Skaggs, W. E. in McNaughton, B. L. (1996). Replay of Neuronal Firing Sequences in Rat Hippocampus During Sleep Following Spatial Experience. *Science*, letnik 194, str. 1870-1873.
10. Wolverton, M. (2013). Living By The Clock: The Science Of Chronobiology. Dostopno na [http://www.uphs.upenn.edu/news/publications/pennmedicine/files/spring\\_2013\\_living\\_by\\_the\\_clock.pdf](http://www.uphs.upenn.edu/news/publications/pennmedicine/files/spring_2013_living_by_the_clock.pdf) (6. 9. 2016).
11. <https://sleepfoundation.org> (6. 9. 2016).

# Nevroznanost

## Prekomerna vzdražljivost živčnega sistema in nadarjeni učenci – razumevanje, prepoznavanje in svetovalna podpora

TANJA BEZIĆ, Zavod RS za šolstvo  
tanja.bezic@zrss.si

---

● **Povzetek:** V prispevku okvirno predstavljamo teorijo pozitivne osebnostne dezintegracije Kazimierza Dabrowskega, eno od zelo vplivnih teorij osebnostnega razvoja na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih. Podrobneje bomo predstavili enega od temeljev te teorije – konstrukt o obstoju prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema na različne dražljaje v okolju ali v osebi sami. V skladu s teorijo pozitivne osebnostne integracije naj bi bila prav prekomerna vzdražljivost v povezavi z visokimi intelektualnimi potenciali, podpornim okoljem ter zavestnim prizadevanjem osebe same pomemben potencial za osebnostni razvoj do najvišje ravni. Tudi sodobne empirične raziskave dokazujejo, da je prekomerna vzdražljivost prisotna pri večini izjemno nadarjenih ljudi (Daniels in Piechowski 2009; Cross 2012; Piirto idr. 2008). Ker menimo, da sta poznavanje in razumevanje tega pojava pomembna za oceno razvojnih ter vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika ter za ustvarjanje

spodbudnega učnega in delovnega okolja, bomo podrobneje predstavili značilnosti vedenja oseb z eno ali več prekomernih vzdražljivosti ter priporočila za vzgojno-izobraževalno delo in svetovanje, kot jih je na podlagi svoje prakse oblikovala Lindova (Lind 2000; 2001).

**Ključne besede:** teorija pozitivne osebnostne dezintegracije, prekomerna vzdražljivost živčnega sistema, nadarjeni, učno okolje, vzgoja in izobraževanje, svetovanje.

## Overexcitability of the Nervous System and Gifted Students – Understanding, Recognition and Supportive Counselling

● **Abstract:** This paper gives a rough presentation of the theory of positive disintegration by Kazimierz Dąbrowski, which is one of the highly influential theories of personality development in the field of gifted education. It will present one of the foundations of this theory – the construct of the existence of overexcitability of the nervous system to various stimuli in the environment or in the persons themselves. In accordance with the theory of positive personality integration, overexcitability, combined with a high intellectual potential, a supportive environment and conscious efforts of the persons themselves, presents an important potential for a personality to develop to the highest level. Contemporary empirical research likewise proves that overexcitability is present in the majority of exceptionally gifted people (Daniels and Piechowski 2009; Cross 2012; Piirto et al. 2008). As it is believed that the knowledge and understanding of this phenomenon is important for assessing the developmental and educational needs of individuals and for creating a stimulating learning and working environment, the paper gives a detailed presentation of the characteristics of the behaviour of people with one or more overexcitabilities, and recommendations for educational work and counselling, as prepared by Lind based on her own practice (Lind 2000; 2001).

**Keywords:** theory of positive disintegration, overexcitability of the nervous system, the gifted, learning environment, education, counselling.

### 1 Teorija pozitivne osebnostne dezintegracije Kazimierza Dabrowskega (osnovne premise)

Poljski psiholog in psihiater Kazimierz Dabrowski (1902-1980) je teorijo pozitivne osebnostne dezintegracije (TPD) razvil na podlagi spoznanj svoje dolgotrajne klinične prakse oz. terapevtskega dela, pri čemer se je srečeval tudi z izjemno kreativnimi posamezniki. Njihove pogosto izjemno intenzivne reakcije na različne notranje in zunanje dražljaje je pojasnil s svojim izvirnim konceptom prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema (angl. Overexcitability - OE). Prav naravno pogojena prekomerna vzdražljivost njihovega živčnega sistema naj bi jim omogočala in povzročala po eni strani izjemno intenzivno, po drugi pa zato tudi zelo specifično doživljanje realnosti. Opredelil je pet temeljnih področij prekomerne vzdražljivosti - psihomotorična, čustvena, intelektualna, imaginarna in senzorna. V svoji teoriji pozitivne osebnostne dezintegracije je postavil premiso, da šele obstoj prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema na enem ali več področjih, ki jo spremlja še visok splošni intelektualni potencial ali izjemen specifični talent, pomeni pomemben potencial za osebnostni razvoj do najvišje stopnje (Dabrowski

1964, 1967, 1970, 1972, v Mendaglio in Tillier 2006). V skladu s teorijo pozitivne osebnostne dezintegracije (v nadaljevanju TPD) se osebnost razvija skozi različne nivoje osebnostne integracije in pozitivne dezintegracije. Dabrowski je opredelil pet nivojev razvoja (Dabrowski 1964, v De Bondt in Van Petegem 2015).

**I. nivo - nivo primarne integracije:** Oseba se ravna po societalnih pravilih, se o njih ne preizprašuje; prevladuje egocentrizem in samozadovoljstvo. Mnogi ljudje ostanejo na tem nivoju.

**II. nivo - nivo začetne dezintegracije:** Oseba začuti razliko med seboj (svojimi vrednotami, ideali) in okoljem, a se prilagodi okolju. Večina ljudi naj bi se v svojem razvoju zaustavila na tem nivoju.

**III. nivo - nivo spontane večnivojske dezintegracije:** Oseba začuti, da tako kot ravna, »to v bistvu ni ona«; pri tem doživlja frustracije, napetosti, se izgubi, vrti se v krogu. Čeprav že ve, »kdo želi biti«, še ne zmore skladno s tem tudi ravnati. Zato trpi. Vedenje osebe se lahko kaže kot psihonevroza, a gre zgolj za razvojno fazo v razvoju osebnosti (Dabrowski 1972, v De Bondt in Van Petegem 2015).

**IV. nivo - nivo usmerjene večnivojske dezintegracije:** Oseba že ima jasne cilje, želje in tudi voljo za prevzemanje odgovornosti za lastni osebnostni razvoj; je ved-

no bolj pristna v svojem delovanju oz. se že približuje svojem cilju in idealu.

**V. nivo - nivo sekundarne integracije:** Oseba reši notranji konflikt med tem, kar je, in tem, kar verjame, da bi naj bila v skladu z idealom same sebe. Ima jasno oblikovan sistem vrednot in ravna v skladu z njimi. Deluje avtonomno, pristno in empatično. Niti največje žrtve ji več ne pomenijo trpljenja. To stopnjo razvoja osebnosti naj bi dosegli le redki posamezniki.

Posameznik, ki se v razvoju svoje osebnosti začne »vrteti v krogu«, lahko sam ali s podporo terapevta postopoma prehaja na vedno višje nivoje razvoja, vendar pa je za doseganje najvišjega nivoja razvoja vedno potrebna kombinacija prekomerne vzdražljivosti, splošnih intelektualnih sposobnosti ali specifičnih talentov in močne volje. Prekomerna vzdražljivost je po Dabrowskem izjemno pomemben razvojni potencial (Dabrowski 1972, 1973, v Mendaglio in Tillier 2006, in v De Bondt in Van Petegem 2015).

## 2 Prekomerna vzdražljivost živčnega sistema

Dabrowski je opredelil pet področij prekomerne vzdražljivosti - psihomotorična, senzorna, imaginarna, intelektualna in emocionalna. Za osebo je lahko značilna ena ali več prekomernih vzdražljivosti. Prekomerna vzdražljivost se kaže kot prekomerna občutljivost na dražljaje iz zunanjega ali notranjega sveta, njihovo globlje zavedanje ter izjemno intenzivno odzivanje nanje. Posledica vsega omenjenega je specifično, kakovostno različno doživljanje realnosti. Zaznave in vtisi so globlji, njihov vpliv na osebo je močnejši in traja dalj časa (Dabrowski 1964, 1967, 1970, 1972, v Mendaglio 2006, De Bondt in Van Petegem 2015, Cross in Cross 2011).

Že leta 1979 je njegov učenec Piechowski raziskoval povezanost prekomerne vzdražljivosti z izjemno nadarjenostjo in po več letih raziskav skupaj s sodelavci v monografiji z naslovom *Living with Intensity* (Daniels in Piechowski 2009) predstavil svoje ugotovitve. Raziskave so potrdile, da je prekomerna vzdražljivost značilna za mnoge izjemno nadarjene osebe, čeprav ne za vse. Tudi Cross navaja, da jih je med nadarjenimi približno 70 odstotkov (Cross 2012). Doslej so odkrili tudi nekatere pomembne razlike med spoloma in celo med različnimi narodi (Piirto, Montgomery in May 2008).

Piechowski je skupaj s sodelavci oblikoval poseben vprašalnik za prepoznavanje prekomerne vzdražljivosti - OEQ-I, ga leta 1999 izpopolnil v obliko OEQ-II in leta 2006 v OEQ-REV. Zainteresiranim bralcem so vse oblike dostopne na spletu. Za potrebe vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja pa bomo podrobneje predstavili priporočila za prepoznavanje prekomerne vzdražljivosti, za ustrezno prilaganje vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanje otro-

Dabrowski je v svoji teoriji pozitivne osebnostne dezintegracije postavil premiso, da šele obstoj prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema na enem ali več področjih, ki jo spremlja še visok splošni intelektualni potencial ali izjemen specifični talent, pomeni pomemben potencial za osebnostni razvoj do najvišje stopnje.

kom in mladostnikom, ki jih je oblikovala Sharon Lind (Lind 2000; 2001). Oblikovala jih je na podlagi teorije Dabrowskega TPD, raziskav Piechowskega in sodelavcev, drugih raziskovalcev ter lastne prakse kot strokovnjakinje za delo z nadarjenimi. Čeprav temeljijo predvsem na značilnostih in potrebah izjemno nadarjenih, jih je mogoče uporabiti tudi pri delu z drugimi otroki in mladostniki. Najnovejša spoznanja namreč kažejo, da je izjemna vzdražljivost živčnega sistema, v nekaterih konceptih poimenovana tudi kot izjemna občutljivost (angl. supersensitivity), prisotna skoraj pri petini populacije (Aaron in Aaron, Jagiellowicy 2012).

## 3 Prepoznavanje različnih vrst prekomerne vzdražljivosti ter priporočila za vzgojno-izobraževalno delo in svetovanje (povzeto in prirejeno po Lind 2000, 2001)

### a) Prekomerna psihomotorična vzdražljivost

Prekomerna psihomotorična vzdražljivost (v nadaljevanju PM-OE) pomeni izjemno visoko vzdražljivost živčno-mišičnega sistema. Ta se kaže kot zmožnost biti nenehno telesno aktiven, imeti višek telesne energije, uživati v gibanju zaradi gibanja samega; kaže se lahko tudi kot izjemno hitro govoren-

je, nenehna težnja po akciji (npr. organiziranje), kot tekmovalnost na telesnogibalnem področju. Za PM-OE je značilno tudi, da se tudi močna čustvena napetost teh oseb pogosto pokaže na psihomotoričnem področju, kot npr. kompulzivno govorjenje in klepetanje, impulzivne telesne reakcije, tiki, grizenje nohtov, deloholičnost, nesorazmerno telesno in besedno izkazovanje veselja, navdušenja.

## Izjemna vzdražljivost živčnega sistema, v nekaterih konceptih poimenovana tudi kot izjemna občutljivost, je prisotna skoraj pri petini populacije.

Otroci nikoli niso pri miru, niti v šoli niti doma, k aktivnosti spodbujajo tudi druge. Lindova navaja tudi nekaj značilnih izjav otrok, ko opisujejo svoje občutke, npr.: včasih kar gorim od energije, ne morem biti pri miru, ne morem biti tiho; pogosto reagiram, kot da bi me stresel električni tok; od veselja skočim v zrak; kričim od navdušenja itd.

Lindova opozarja, da PM-OE lahko napačno diagnosticiramo kot ADHD, in da moramo pri tem biti pozorni predvsem na to, da pri PM-OE ne gre zgolj za potrebo po nenehnem telesnem gibanju, ampak tudi za visoko splošno vznemirjenost, napetost, za

**PM-OE lahko napačno diagnosticiramo kot ADHD; pri tem moramo biti pozorni predvsem na to, da pri PM-OE ne gre zgolj za potrebo po nenehnem telesnem gibanju, ampak tudi za visoko splošno vznemirjenost, napetost, za splošni višek telesne energije, ki se ga oseba tudi zaveda.**

splošni višek telesne energije, ki se ga oseba tudi zaveda.

### Strategije za obvladovanje PM-OE

- Otrok (mladostnik) naj ima dovolj časa za telesne ali govorne dejavnosti pred običajnimi dnevnimi in šolskimi dejavnostmi, med njimi in po njih; dejavnosti naj bodo takšne, s katerimi se otrok (mladostnik) rad ukvarja in jih »potrebuje«. Najbolje je, da različne dejavnosti in gibanje postanejo del življenjskega sloga (rekreacija, šport, govorno nastopanje idr.).
- Otroku (mladostniku) naj bi omogočili in spodbujali takšne telesne in govorne dejavnosti, ki niso moteče za druge. Izberemo jih skupaj z njimi. Preverimo npr., kaj ne bi motilo drugih.

- Zagotoviti mu je treba veliko časa za spontano telesno aktivnost, predvsem za manj omejujoče prostočasne telesne dejavnosti.

### b) Prekomerna senzorna vzdražljivost

Prekomerna senzorna vzdražljivost (v nadaljevanju S-OE) se kaže v izjemni občutljivosti za različne vrste senzornih dražljajev (vidnih, slušnih, tipnih, vonjav, okusov, spolnih), v intenzivnih odzivih nanje in intenzivnih doživetjih. Ta so lahko pozitivna, pa tudi negativna. Občutja in doživetja so veliko bolj

intenzivna kot pri večini ljudi. Otrok prej kot večina drugih začne ceniti estetske užitke (glasba, literatura, likovna umetnost ipd.), lahko neizmerno uživa v določenih okusih, vonjavah, teksturah, zvokih, vizualnih podobah - barvah, oblikah, spolnih občutkih. Lahko pa so ti občutki tako močni, da postanejo neprijetni, celo »boleči«. Posamezniki s S-OE na več senzornih področjih včasih s težavo razlikujejo med njimi in tako lahko delujejo zmedeno, raztreseno. Ko so pod močnim čustvenim pritiskom, lahko reagirajo tudi z motnjami hranjenja, se pretirano dišavijo, si prizadevajo biti spolno privlačni, želijo biti v središču pozornosti. Zaradi tako intenzivnega doživljanja, ker jih vse neizmerno vznemirja - vonji, zvoki, okusi, vizualni dražljaji itd., se nekateri tudi popolnoma umaknejo, lahko pa jih določena glasba, vizualne podobe, hrana ali npr. spolni užitki tako obsedejo, da izgubijo stik z zunanjim svetom.

Lindova navaja značilne izjave otrok, kot npr. uživam v vonju trav, božanju kože, v čistem zraku, v glasni glasbi, v vonju las, v okusu določene hrane, resnično uživam, ko sem v soju žarometov, ko sem na odru itd.

### Strategije za obvladovanje S-OE

- Kadar koli je mogoče, je treba ustvariti učno okolje, ki bo zagotavljalo primerno jakost dražljajev in/ali tudi omejevalo preveč intenzivne. Tako npr. lahko dovolimo temna očala, ustrezne tkanine za oblačila, intimen prostor za matico.
- Priporočljivo je spodbujati umetniško kreativnost, možnost biti v soju žarometov.
- Omogočiti je treba dovolj časa, da otroci (mla-



dostniki) uživajo v svojih občutkih, da lahko npr. uživajo v glasbi, v dišeči kopeli, poslušajo dež, uživajo v naravi.

- Poskrbeti je treba tudi za poseben (posebljen) pristop na področju karijerne orientacije, npr. omogočiti spoznavanje specifičnih poklicev, ki omogočajo potrebno senzorno ugodje.

Lindova ugotavlja, da moramo biti pozorni pri razlikovanju med S-OE in motnjami na področju senzorne integracije, saj se S-OE praviloma kaže le, ko gre za bistveno neskladnost otrokove naravne S-OE z okoljem, npr. bistveno premalo dražljajev, prešibki dražljaji, preveč ali premočni senzorni dražljaji v okolju.

### c) Prekomerna intelektualna vzdražljivost

Prekomerna intelektualna vzdražljivost (v nadaljevanju I-OE) se praviloma kaže kot izrazita radovednost, kot nenehno postavljanje vprašanj; zmožnost dolgotrajne koncentracije, dolgotrajnega intelektualnega dela, vztrajanja v intelektualnem delu; kot potreba po nenehnem branju, opazovanju, kot zmožnost izjemno natančnega vizualnega priklica, kot usmerjenost v podrobnosti; pogosto otrok deluje pikološko.

Otroci z I-OE imajo zelo radi teorijo, razmišljanje kot tako, metakognicijo, moralno presojanje. Nenehno iščejo resnico, strastno postavljajo hipoteze, predlagajo nove koncepte; nenehno iščejo notranjo logiko, so introspektivni, razmišljajo intuitivno in ustvarjajo nove sinteze. Veliko razmišljajo o moralnih in etičnih vprašanjih, o pravičnosti; skrbijo jih vprašanja odraslih (vojne, aids, brezdomci itd.). So samosvoji, včasih tudi nestrpni do drugih, ki jim ne morejo slediti. Se oglašajo v neprimernem trenutku, skacejo v besedo, so v svoji iskrenosti pretirano kritični do idej drugih. Vidijo najmanjše napake v zapisanem; v vsaki stvari iščejo skriti pomen; lahko se tako potopijo v učenje, da prekinejo vse stike z drugimi ali zaradi intenzivnega razmišljanja težko zaspijo. Pogosto jih imajo za čudake.

Lindova navaja nekaj značilnih izjav otrok, npr.: jaz vedno vse vidim drugače kot drugi; vidim vse podrobnosti; nihče nič ne reče, čeprav je popolnoma nelogično; sem mnogokrat osamljen, ko se borim za pravično rešitev; nenehno se sprašujem, zakaj ...; problema se vedno lotim drugače kot drugi itd.

#### Strategije za obvladovanje I- OE

- Otroka (mladostnika) je treba spodbujati k samostojnemu iskanju odgovorov na nešteta vprašanja, analiziranju, oblikovanju sintez, k

samostojnemu raziskovanju.

- Priporočljivo je, da se mu omogoči realno delovanje v smeri moralnih ali etičnih vprašanj (prostovoljstvo, zbirateljske akcije itd.).
- Učimo ga socialnih in komunikacijskih veščin, strpnosti, konstruktivne kritike.
- Omogočamo mu druženje s sorodnimi dušami, npr. sodelovanje v dramskih predstavah, na tekmovanjih, taborih, sobotnih in poletnih šolah itd.).
- Spodbujamo vizualizacijo, umirjanje z glasbo, branjem primerne literature.
- Uči se lahko meditacije, čuječnosti, joge.
- Uči se lahko konstruktivnega reševanja konfliktov in sprejemanja kompromisov, pri čemer pa ohranjamo spoštovanje njegovih idej.

Lindova na podlagi svoje prakse ugotavlja, da drugi doživljajo otroke oz. mladostnike z I-OE pogosto kot arogantne, ignorante, kritizerje, upornike brez razloga. Ker nenehno iščejo logične rešitve, se zelo težko podrejajo zanje logično premalo argumentiranim navodilom; lahko jih celo prepoznavajo kot osebe z motenim odnosom do avtoritet ali socialno neobčutljive. Velikokrat jih imajo za »male profesorje«. Lahko posumijo tudi na Aspergerjev

## Otroci z I-OE imajo zelo radi teorijo, razmišljanje kot tako, metakognicijo, moralno presojanje.

sindrom. Lindova poudarja, da je pri razlikovanju treba upoštevati predvsem stopnjo zavedanja svojega vedenja in tega, da kljub zavedanju ne zmorejo reagirati drugače.

### č) Prekomerna imaginarna vzdražljivost

Za te otroke in mladostnike s prekomerno imaginarno vzdražljivostjo (v nadaljevanju IM-OE) so značilni izjemna in močna domišljija, zelo močne asociacije z doživetimi dogodki, podobami, metaforično mišljenje, izjemno natančna vizualizacija, nenehne ideje za inovacije, izjemno natančna elaboracija sanj. Lahko zamenjujejo resnico s fikcijo, ustvarjajo in živijo v lastnih svetovih, imajo namišljene prijatelje, pretirano dramtizirajo razmere. Zanima jih čarovništvo, pišejo fantazijske zgodbe, imajo iluzije; imajo tudi izjemen smisel za humor in v njem prav uživajo; ne prenesejo dolgočasje in potrebujejo nenehne spremembe. Med poukom pogosto počnejo kaj drugega kot drugi, pišejo, rišejo. Če jih kakšna ideja obsede, prenehajo slediti pouku, se zagledajo, zamislijo. IM-OE je pogosta značilnost umetnikov, inovatorjev, izumiteljev.

Lindova navaja značilne izjave otrok, kot npr.: ne-

koč sem iz dolgočasje začel hipnotizirati rože; moj prijatelj lev itd.

#### Strategije za obvladovanje IM-OE

- Otrokom (mladostnikom) z IM-OE omogočamo kreativno delo, spodbujamo vse vrste kreativnosti, pri katerih bodo lahko izkoristili svojo bujno domišljijo.
- Učimo jih tehnik za razvijanje idej, ki vodijo do rešitve.
- Spodbujamo jih k iskanju lastnih sistemov učenja, izvajanja določenega dela.
- Spodbujamo jih, da razvijajo svoje sisteme organizacije dela, načine vodenja, samostojno naj načrtujejo projekte.
- Usposablajo se lahko za strategije kreativnega reševanja problemov.
- Morda bo treba omejiti gledanje filmov (branje knjig itd.) z zastrašujočimi vsebinami in razvijati veščine za premagovanje strahu.
- Lahko jim svetujemo, kako omejiti čas za sanjarjenje, jih usmerjamo v samousmerjanje.

Lindova opozarja tudi na možnost napačne diagnoze, kot npr. da gre za otroke z ADHD ali deluzijo (bolezensko vztrajanje v prepričanju v dokazljivo neresnične stvari ali pojave itd.; samoprevare, SSKJ 2014).

#### d) Prekomerna čustvena vzdražljivost

Lindova ugotavlja, da prekomerno čustveno vzdražljivost (v nadaljevanju E-OE) starši opazijo najhitreje. Otrok ali mladostnik izjemno intenzivno kaže tako pozitivna kot negativna čustva, se izjemno zgodaj zaveda različnih in kompleksnih čustev ter

di, živali, kraje, stvari; so lahko izjemno sočutni in empatični. Ker so zelo občutljivi v medsebojnih odnosih, to lahko vodi do medosebnih konfliktov. Se pogosto le s težavo prilagajajo novim okoliščinam in ljudem. Značilno zanje je tudi, da se praviloma zelo dobro zavedajo svojih čustev; zavedajo se njihovega razvijanja in spreminjanja, pogosto razmišljajo o njih in jih vrednotijo. Močni emocionalni pritiski (npr. zaradi stresnih okoliščin) se zaradi potrebe po znižanju visoke stopnje živčne napetosti lahko preusmerjajo tudi v druga področja čustvene vzdražljivosti, npr. v psihomotorično, senzualno, domišljijisko, intelektualno.

#### Strategije za obvladovanje E-OE

- Pomembno je, da sprejemamo vsa otrokova (mladostnikova) čustva, ne glede na njihovo intenzivnost. Pomembno je, da se naučijo sprostiti, govoriti o čustvih, jih uravnavati, ne da bi izgubili nadzor nad njimi.
- Lahko se učijo predvidevanja svojih telesnih in čustvenih odzivov na določene dogodke, okoliščine, prepoznavati znake stresa (npr. glavobol, bolečine v želodcu, omotica) in strategij za njegovo zmanjševanje.
- Otrok (mladostnik) z E-OE ne bi smeli siliti v stike z neznanimi ljudmi, v sodelovanje v množičnih dogodkih; Lindova svetuje, naj jih na tovrstne okoliščine pripravljamo vnaprej ter jim dajemo oporo - bodisi zgolj duševno ali tudi telesno (jih držimo za roko, smo prisotni, dokler se otrok ne sprosti itd.).

Lindova opozarja, da je pri E-OE nevarnost napačne diagnoze, kot npr. da gre za vedenjske motnje, **čustveno** nezrelost, za razpoloženske osebnostne motnje itd.

Poleg konkretnih opisov vedenja za lažje prepoznavanje otrok in mladostnikov z čustvene vzdražljivosti (Bezić 2016, Priloga 1) Lindova navaja še **splošna načela za vzgojno-izobraževalno delo in svetovanje za svetovalce, učitelje in starše otrok**

(Lind 2001). Na kratko jih povzemamo.

- **Pogovarjajte se o čustveni vzdražljivosti.**

Z naravno danostjo in dokazi o obstoju čustvene vzdražljivosti je treba seznaniti učence, starše, razrednike, sodelavce. Lahko se izpostavljajo pozitivne strani in tudi prednosti čustvene vzdražljivosti za posameznika in družbo (humanitarci, umetniki, raziskovalci, filozofi).

- **Spoštujte njihove posebnosti in občudujte razlikosti med ljudmi.**

**Otroci in mladostniki s prekomerno imaginarno vzdražljivostjo lahko zamenjujejo resnico s fikcijo, ustvarjajo in živijo v lastnih svetovih, imajo namišljene prijatelje, pretirano dramatizirajo razmere.**

jih opisuje, se izjemno močno identificira s čustvi drugih (Piechowski 1991, 2012, v Lind 2000). Znaki E-OE lahko vključujejo tudi močne telesne odzive, kot so želodčne težave, slabost, izrazito zardevanje, povišan srčni utrip, omotica; pojavljajo se lahko skrbi, povezane s smrtjo, tudi depresivnost (Piechowski 1979, prav tam). Lahko gre tudi za izjemno močno sramežljivost, plašnost, evforičnost, izjemen čustveni spomin, razne strahove in anksioznost, močne občutke krivde, sramu, samomorilne misli. Otroci ali mladostniki z E-OE imajo pogosto izredno sposobnost za vzpostavljanje globokih medsebojnih odnosov; se močno navezujejo na lju-

Učenci s čustveno vzdražljivostjo pogosto mislijo, da z njimi ni vse v redu. Pomembno je torej, da se vsi zavedajo, da gre za naravno danost, ki je ne morejo oz. ne moremo izničiti ali se je preprosto odvaditi, lahko pa jo obvladujejo na sprejemljive načine. Pomembno je, da se otroci (mladostniki) sprejmejo, takšne kot so, in da jih takšne sprejmejo tudi učitelji, sošolci, prijatelji in starši. Spodbujanje njihovega vedenja v prikrivanje ali maskiranje čustvene vzdražljivosti ali celo kaznovanje ima lahko izjemno negativen vpliv na samopodobo in identiteto. To bi namreč lahko pomenilo, da ena od njihovih temeljnih osebnih značilnosti ni vredna spoštovanja.

- **Uporabljajte jasno in spoštljivo besedno in nebesedno komunikacijo ter te učite tudi njih.**

Učenci s čustveno vzdražljivostjo morajo dobro razumeti pomen in vlogo spoštljive komunikacije v medsebojnih odnosih, se naučiti spoštovanja in sprejemanja različnosti, se naučiti biti potrpežljivi do drugih in do sebe. Koristno je omogočiti zrcaljenje njihovih odzivov in tako tudi boljše življenje v občutke drugih ljudi. Naučene komunikacijske veščine bo otrok (mladostnik) lahko uporabil, ko bo potrebno, in jih tudi prilagajal okoliščinam.

- **Učite jih prepoznavanja znakov stresa in njegovega obvladovanja.**

Otroci (mladostniki) naj se učijo prepoznati simptome stresa pri sebi, npr. telesni nemir, prestopanje, cepetanje, glavobol, omotica, bolečine v križu, prsni, potrkavanje s predmeti, nekontrolirano prestavljanje predmetov itd. Učijo naj se strategij za zmanjševanje stresa (npr. pogovarjanje o lastnih občutkih, vaje za sproščanje, sprememba hrane, šport, meditacija), strategij za organizacijo učenja in dela, za načrtovanje prostega časa in za pridobivanje podpore in pomoči (npr. kdo in kdaj jim pri čem lahko pomaga, svetuje, jih zaščiti, jih nasmeje itd.). Še posebno je pomembno razvijanje strpnosti do napak drugih in tudi do lastnih napak.

- **Kadar koli je mogoče, poskrbite skupaj z njimi za zanje prijetno okolje.**

Učenci s čustveno vzdražljivostjo se morajo najprej sami ozavestiti o tem, kakšno je zanje najbolj prijetno okolje, ter znati zanj tudi sami čim bolj poskrbeti (npr. si zagotoviti čas in prostor, kjer se bodo lahko sprostiti, se počutili varne, delali v miru, v tišini, poslušali glasbo, brali, risali, se udobno namestili, se morda

gibali med učenjem in delom, izbirali zase primerna oblačila). Optimalna učna in življenjska okolja naj se oblikujejo postopoma - s preizkušanjem različnih možnosti in z dogovarjanjem z vrstniki, v družini ali s sošolci ter s podporo učiteljev, mentorjev in svetovalcev. Ker gre za oblikovanje res specifičnega učnega okolja, je praviloma potrebno tudi individualno svetovanje ter sodelovanje s starši.

- **Učite jih premišljanja o lastnem vedenju in o tem, kako njihovo vedenje vpliva na druge.**

Učenci s čustveno vzdražljivostjo se pogosto ne zavedajo, kako njihovo vedenje doživljajo drugi in kako z njim vplivajo na njihove občutke in reakcije. Tako pogosto pričakujejo, da bodo drugi preprosto sprejeli, da jih s svojo sicer zanimivo in dobro idejo vedno prekinjajo, jim skačejo v besede, na dolgo pripovedujejo svojo izmišljeno zgodbo. Razumeti in sprejeti morajo, da njihove potrebe niso nič pomembnejše od potreb drugih, in prevzeti odgovornost za svoje vedenje. **Izkoristite učence s čustveno vzdražljivostjo tudi za soustvarjanje veselih in prijetnih dogodkov**, saj so lahko izjemno zabavni, kreativni, odgovorni in sočutni.

## 4 Sklepne misli

V prispevku smo le v temeljnih obrisih in zelo okvirno predstavili (pri nas sicer manj znano) eno izmed najbolj izvirnih in še zmeraj zelo vplivno teorijo razvoja osebnosti na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih - teorijo pozitivne osebnostne dezintegracije Kazimierza Dabrowskega (Mendaglio in Tilliers 2006). Še posebej smo prikazali spoznanja nekaterih njegovih učencev (Daniels in Piechowski 2009) in nekaterih

**Otroci ali mladostniki z E-OE imajo pogosto izredno sposobnost za vzpostavljanje globokih medsebojnih odnosov; se močno navezujejo na ljudi, živali, kraje, stvari; so lahko izjemno sočutni in empatični.**

drugih raziskovalcev, ki so uspeli dokazati, da je med izjemno nadarjenimi osebami tudi nadpovprečno visok delež oseb, ki s svojim vedenjem izkazujejo prekomerno vzdražljivost živčnega sistema. Dabrowski je prekomerno vzdražljivost živčnega sistema prepoznal kot potencial za razvoj osebnosti do najvišjega nivoja. Zaradi spoznanj o pomenu prepoznavanja, razumevanja in sprejemanja te danosti za ustrezno vzgojno in izobraževalno delo ter svetovanje smo predstavili spoznanja in priporočila Sharon Lind (Lind 2000, 2001), ki so namenjena predvsem staršem, učiteljem in svetovalcem. Gotovo pa lahko koristijo tudi otrokom in mladostnikom samim.

Še posebej smo želeli opozoriti na mogoči asinhroni razvoj nadarjenih, ki so ga potrdili mnogi raziskovalci (Cross in Cross 2011; Piechowski 2006, v Rostohar 2012, idr.) in ki nas pri diagnosticiranju razvojnih, čust-

raziskave o delovanju in razvoju oz. zorenju možganov ter njihovi nevroplastičnosti (Goldfus in Korn 2004; Goldfus 2016) krepijo zaupanje v pomen sistematične- ga učenja primernih strategij za uravnavanje vedenja

## Dabrowski je prekomerno vzdražljivost živčnega sistema prepoznal kot potencial za razvoj osebnosti do najvišjega nivoja.

venih, vedenjskih in tudi osebnostnih motenj lahko zapelje v napačno diagnozo ter s tem v manj ustrezne strategije in metode vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja. Kot je bilo omenjeno, sodobne raziskave na področju nevroznanosti (in edukacijskih ved) dokazujejo, da je v splošni populaciji približno petina oseb, za katere je mogoče potrditi izjemno vzdražljivost oz. izjemno občutljivost živčnega sistema (Aaron in Aaron in Jagiellowicy 2012). To tudi pomeni, da so opisana splošna načela za delo z otroki in mladostniki s čustveno vzdražljivostjo lahko koristna za mnoge med njimi, ne le za izjemne posameznike. Poleg tega sodobne

še predvsem tedaj, ko nam naravne danosti postavljajo pomembne ovire v razvoju. Upošteva- mo lahko tudi sodobna spoznanja o neločljivosti bioloških, kognitivnih, čustvenih in socialnih vidikov učenja (Dumont, Istan- ce, Benavides 2013), saj le tako lahko osmišljeno načr- tujemo svoje delo ter skupaj z otrokom oz. mladostni- kom sooblikujemo optimalno učno okolje zanj. Tudi zaradi nepoznavanja, nerazumevanja in/ali nespreje- manja nekaterih naravnih danosti in neupoštevanja priporočljivih strategij za uspešno vzgojno-izobraže- valno in svetovalno delo nekateri otroci in mladostniki zato morda manj uspešno napredujejo v svojem razvo- ju; lahko pa njihov razvoj zaide v slepo ulico ali se raz- vije v osebnostno motnjo oz. v bolezen. <

## Priloga 1

**Ček lista za ugotavljanje prisotnosti osnovnih znakov prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema** (Bezić 2016, prirejeno po Lind 2001)

(Ne gre za merjenje stopnje OE, temveč za pripomoček, ki nas lahko usmerja pri razmisleku o morebitni prisotno- sti OE pri določenem otroku ali mladostniku in k načrtovanju prilagoditev vzgojno-izobraževalnega in svetovalne- ga dela ter bolj poglobljene psihološke obravnave.)

Označite z x vedenje, ki je praviloma značilno za učenca/otroka/mladostnika.

### **Prekomerna psihomotorična vzdražljivost**

Osnovni znak je **občutek viška energije**.

- ( ) Hitro govorjenje (tempo)
- ( ) Impulzivno vedenje
- ( ) Tekmovalnost na športnem področju
- ( ) Kompulzivno govorjenje
- ( ) Kompulzivno organiziranje
- ( ) Tiki, grizenje nohtov, las, nezdrave navade
- ( ) Preferenca za hitrostne športe
- ( ) Telesne reakcije na emocionalne pritiske
- ( ) Kratko in plitko spanje

### **Prekomerna senzorna vzdražljivost**

Osnovni znak je **intenzivnost čutenja** dražljajev - vidnih, vonjev, okusov, tipnih in slušnih.

- ( ) Estetski čut (za jezik, glasbo, vidnih podob, naravo ...)
- ( ) Občutljivost za vonje, okuse, tipne dražljaje, strukturo hrane itd.
- ( ) Občutljivost za umazanijo

- ( ) Občutljivost na tkanine, etikete na perilu
- ( ) Hrepenenje po užitku (hrana, glasba)
- ( ) Potreba ali želja po udobju (ne preveč, ne premalo)

#### **Prekomerna intelektualna vzdražljivost**

Osnovni znak je **intenzivnost in vztrajnost** v razmišljanju in o razmišljanju.

- ( ) Nenasitna radovednost
- ( ) Užitek v učenju novega in znanju
- ( ) Užitek v reševanju miselnih problemov
- ( ) Nenasitno branje
- ( ) Hipotetiziranje
- ( ) Teoretiziranje
- ( ) Analiziranje
- ( ) Neodvisnost v mišljenju
- ( ) Koncentracija in zmožnost vztrajanja v intelektualnem delu

#### **Prekomerna imaginarna vzdražljivost**

Osnovni znak je intenzivnost in pogostost.

- ( ) Žive sanje
- ( ) Strah pred neznanim
- ( ) Metaforično mišljenje
- ( ) Maginarno mišljenje (»tudi stvari imajo dušo ...«)
- ( ) Navdušenje za umetniško kreacijo (pasivna, aktivna)
- ( ) Domišljija
- ( ) Dnevno sanjarjenje
- ( ) Izmišljeni prijatelji
- ( ) Natančna vizualizacija

#### **Prekomerna emocionalna vzdražljivost**

Osnovni znak je izjemna emocionalna občutljivost in intenzivnost čustvovanja.

- ( ) Ekstremna čustva
  - ( ) Tesnoba
  - ( ) Močni občutki krivde in odgovornosti
  - ( ) Občutki nezmožnosti in manjvrednosti
  - ( ) Izjemna plašnost in sramežljivost
  - ( ) Občutki osamljenosti
  - ( ) Velika skrb za druge (močna empatija, sočutnost)
  - ( ) Izjemen občutek za resnico, pravičnost, iskrenost
  - ( ) Močan čustveni spomin
  - ( ) Slaba prilagodljivost na nove okoliščine
  - ( ) Depresivnost
  - ( ) Močna potreba po varnosti in navezanosti
  - ( ) Močne fiziološke reakcije na čustvene pritiske (bolečine v želodcu, srčni utrip,
  - ( ) Zardevanje itd.)
-

## Viri

1. Aron, E., Aron, A., Jagiellowicy, A. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*. 16 (3): 262-282. *Archived* (PDF) from the original on May 13, 2015. Dostopno na: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/08/Pers-Soc-Psychol-Rev-2012-Aron-1088868311434213.pdf> (15. 5. 2017).
2. Bezić, T. (2016). Ček lista za ugotavljanje prisotnosti osnovnih znakov prekomerne vzdražljivosti živčnega sistema. Prirejeno po Lind. S. 2001: Overexcitability and the Gifted. Citation From The SENG Newsletter. 2001, 1(1) 3-6. Dostopno na: <http://sengifted.org/archives/articles/overexcitability-and-the-gifted>. Delovno gradivo za posvet Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Cross, L. T., Cross, R. J. (ur.). (2011). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*. Waco, TX: Prufrock Press.
4. Cross, L. T. (2012). Common Endogenous Characteristics Among Students with Gifts and Talents. Dostopno na: <http://gtnetwork.ie/guest-posts/common-endogenous-characteristics-among-students-with-gifts-and-talents/> (15. 5. 2017).
5. Daniels, S., Piechowski, M. (2009). *Overexcitability, Giftedness and Developmental Potential. V: Living With Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and the Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults.* (Daniels, S., Piechowski, M. (ur.). Paperback. Great Potential Press. Dostopno na: <https://www.amazon.com/Living-Intensity-Understanding-Sensitivity-Excitability/dp/> (15. 5. 2017).
6. De Bondt, N., Van Petegem, P. (2015). Psychometric Evaluation of the Overexcitability Questionnaire-Two Applying Bayesian Structural Equation Modeling (BSEM) and Multiple-Group BSEM-Based Alignment with Approximate Measurement Invariance. *Frontiers in Psychology*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4689874/> (15. 5. 2017).
7. Goldfus, C., Korn, E. (2004). *The Turnabout Programme*. Trafford Publishing.
8. Goldfus, C. (2016). Pedagoška nevroznanost. Zapiski s predavanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, november 2016.
9. Falk, R. F., Lind, S., Miller, N. B., Piechowski, M. M., Silverman, L. K. (1999). *The Overexcitability Questionnaire - Two (OEQ-II): Manual, Scoring System, and Questionnaire*. Denver, CO: Institute for the Study of Advanced Development. Dostopno na: <http://www.heliosns.org/wp-content/uploads/2011/12/OEQ-II-Inventory.pdf> (15. 5. 2017).
10. Lind, S. (2000). Overexcitability and the highly gifted child. *The Communicator California Association for the Gifted*. Vol. 31, No. 4. Dostopno na: [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10102.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10102.aspx) (15. 5. 2017).
11. Lind, S. (2001). Overexcitability and the Gifted. Citation From The SENG Newsletter. 2001, 1(1) 3-6. Dostopno na: <http://sengifted.org/archives/articles/overexcitability-and-the-gifted> (15. 5. 2017).
12. Mendaglio, S., Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 30, No. 1, 2006, str. 68-87. Copyright @2006 Prufrock; Dostopno na: <http://www.positivedisintegration.com/MendaglioandTillier2006.pdf> (15. 5. 2017).
13. Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.). (2013). *O naravi učenja*. OECD, 2010. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
14. Piirto, J., Montgomery, D., May, J. (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*. Vol. 19, No. 2, str. 141-153.
15. Tillier, B. (1995). *The Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dąbrowski*. Dostopno na: <http://positivedisintegration.com/> (15. 5. 2017).
16. Rostohar, G. (2012). Socialno-emocionalni razvoj nadarjenih. V: Bezić, T. (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 52-64.
17. Slovar slovenskega knjižnega jezika, SSKJ2. (2014). Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Spletna izdaja. Dostopno na: <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika> (15. 5. 2017).

# Nevroznanost

## Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki

MIHAEL ČERNETIČ, Pot naprej – psihoterapija, psihološko svetovanje in izobraževanje  
potnaprej@potnaprej.si

---

● **Povzetek:** Čuječnost je nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki vključuje čuječnost na dveh ravneh: na prvi ravni odrasli s pomočjo nepresojajočega zavedanja pogloblja svoj uvid v dogajanje v otrocih, s katerimi dela, na drugi ravni pa s čuječnostjo krepi poznavanje in stik s svojimi lastnimi notranjimi procesi oz. odzivi. V članku je teoretično, pa tudi praktično s konkretnimi vajami, predstavljenih pet elementov čuječnosti, ki izražajo ugoden vpliv pri delu z otroki in mladostniki. Ti elementi so poslušanje s polno pozornostjo, nepresojajoče sprejemanje sebe in otroka, zavedanje svojih in otrokovih čustev, samouravnavanje v odnosu z otrokom ter sočutje zase in za otroka. Potencial čuječnosti pri delu z otroki in mladostniki je v Sloveniji zaenkrat izkoriščen le v majhni meri, kar ponuja precejšnje možnosti za razvoj na tem področju v prihodnje.

**Ključne besede:** čuječnost, zavedanje, sprejemanje, otroci, mladostniki, učitelji, vzgojitelji, starši.

Mindful Approach to Working with Children and Adolescents

● **Abstract:** Mindfulness is a non-judgemental, accepting awareness of how one is experiencing the present moment. The mindful approach to working with children and adolescents involves mindfulness on two levels: on the first level, adults gain greater insight into what is going on inside the children they

are working with by means of non-judgemental awareness; on the second level, they deepen their knowledge of and contact with their own internal processes or reactions through mindfulness. This article presents five elements of mindfulness in theory and in practice through specific exercises; these elements have a beneficial impact on working with children and adolescents. They are: listening with undivided attention; a non-judgemental acceptance of oneself and the child; awareness of one's own and of the child's emotions; self-regulation in the relationship with the child; and compassion for oneself and for the child. So far, the potential of mindfulness in working with children and adolescents in Slovenia is being utilised only to a small degree, which provides considerable opportunities for future development in this field.

**Keywords:** mindfulness, awareness, acceptance, children, adolescents, teachers, preschool teachers, parents.

## Uvod

Praden začnete brati ta članek, vam predlagam, da si izberete enega od otrok ali mladostnikov,<sup>1</sup> s katerimi prihajate v stik pri svojem delu, in z njim oz. njo v mislih opravite naslednjo vajo:

*Predstavljajte si, da ste v tem trenutku skupaj z osebo, ki ste si jo izbrali za izvedbo vaje. Čim bolj živo si predstavljajte to osebo pred seboj. Kakšna je, kako je oblečena, ali stoji ali sedi? Kakšen izraz opazite na njenem obrazu? Skušajte to osebo empatično začutiti. Kako se počuti, kaj doživlja v sebi? Mu/ji je prijetno ali neprijetno? Je zadovoljen/zadovoljna ali ga/jo kaj obremenjuje? Zavedite se tudi svojega lastnega doživljanja, ki se v vas sedaj poraja ob tej osebi. Je to doživljanje za vas prijetno ali neprijetno? Morda mešanica obojega? Nekaj časa samo opazujte, kar doživljate. Nato končajte vajo.*

Precej verjetno je, da ste med izvedbo vaje doživljali vsaj nekaj čuječnosti (angl. mindfulness). Različne obstoječe definicije in opise tega pojava lahko strnemo v

### Posebnost čuječnega pristopa v primerjavi z večino drugih pristopov na področju izobraževanja in vzgoje je, da daje precejšen poudarek ne le na (razvojne in učne) procese v otroku, temveč tudi na notranjo dinamiko strokovnega delavca ali starša.

opredelitev, da je čuječnost nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku (Černetič 2011). Doživljanje, ki se ga oseba zaveda

v čuječnem stanju, vključuje tako zunanje dražljaje (npr. oblike, barve, zvoke, vonje, druge ljudi) kakor tudi notranje dražljaje (misli, čustva, potrebe in želje, telesne občutke). Med opravljanjem vaje ste se bržkone bolj ali manj zavedali svojega doživljanja ob izbranem otroku ali mladostniku, posredno pa do določene mere tudi njegovega oz. njenega lastnega doživljanja. Poleg tega da je čuječnost eden

od najbolj raziskanih načinov spoprijemanja s stresom, je tudi na vsebinskem področju dragocen pripomoček za vse, ki delajo z otroki. V pomoč je tako strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju kakor tudi staršem v njihovih vsakdanjih prizadevanjih za kakovosten odnos z otroki, njihovo vzgojo, razvoj in psihično blagostanje (npr. Kabat-Zinn in Kabat-Zinn 1997; Kaiser Greenland 2010; Roy 2007).

Posebnost čuječnega pristopa v primerjavi z večino drugih pristopov na področju izobraževanja in vzgoje je, da daje precejšen poudarek ne le na (razvojne in učne) procese v otroku, temveč tudi na notranjo dinamiko strokovnega delavca ali starša. Omenjena dinamika ne vključuje le preprečitve izgorelosti, temveč tudi procese razvoja (osebne in/ali strokovne rasti) odraslega, ki profesionalno ali kot starš vstopa v interakcijo z otroki. Čuječni pristop na področju vzgoje in izobraževanja tako vsebuje dva temelja: prvi je čuječen stik odraslega (strokovnega delavca ali starša) s samim seboj, drugi pa njegova čuječnost do otroka/otrok. Za uspešno delo z otroki je potrebno oboje - vzdrževati poglobljeno, celostno in nepristransko zavedanje otroka, obenem pa tudi ves čas preverjati, kaj se v odnosu z

otrokom dogaja z mano kot strokovnim delavcem oz. staršem.

Duncan, Coatsworth in Greenberg so izdelali model (2009), v katerem so opredelili pet elementov čuječnega starševstva. Gre za značilnosti, ki nastopijo kot posledica čuječnosti odraslega in izražajo ugo-

den vpliv pri delu z otroki. Čeprav se model izvorno nanaša na opravljanje starševske funkcije, ga je mogoče s pridom aplicirati tudi pri poklicnem delu z otroki.



Tako so v nekoliko prirejani obliki ti elementi naslednji: a) poslušanje s polno pozornostjo, b) nepresojajoče sprejemanje sebe in otroka, c) zavedanje svojih in otrokovih čustev, č) samoregulacija v odnosu z otrokom in d) sočutje zase in za otroka. V nadaljevanju članka podrobneje predstavljam vsakega od navedenih elementov modela.

## 1 Poslušanje s polno pozornostjo

Za čuječno stanje sta značilna povečana zavedanje in pozornost, kar omogoča, da otroka poslušamo tako rekoč s polno pozornostjo. Posledica je bolj natančno zaznavanje otrokove verbalne komunikacije, pa tudi obširnejše in pravilnejše razločevanje otrokovih vedenjskih oz. neverbalnih znakov. V običajnem pogovoru z otroki se ne primeri tako redko, da preslišimo kakšno pomembno besedo ali stavek ali da prezremo ključno neverbalno sporočilo (npr. izraz določenega čustva na otrokovem obrazu). Čuječnost odraslemu pomaga, da otroka ne le poslušata (in gleda), temveč ga tudi dejansko sliši (in opazi).

Senzitivnost odraslega za vsebino pogovora kot tudi za neverbalna in paraverbalna sporočila je pri delu z otroki velikega pomena. Z usmerjenostjo zgolj na izrečene vsebine lahko dostikrat zgrešimo bistvo. Zlasti v zgodnjem otroštvu je senzitivna pozornost odraslega v veliki meri usmerjena na jok in druge vedenjske pokazatelje. Precej kasneje, v obdobju mladostništva, pa lahko natančnejše zaznavanje adolescentovih misli in občutij zmanjša konflikte in nestrinjanje v odnosu z odraslim ter poveča mladostnikovo samorazkrivanje.

Poslušanje s polno pozornostjo pri odraslem zmanjšuje uporabo in vpliv kognitivnih konstrukcij in pričakovanj. Tako se lahko izognemo tako imenovanim mimo-hodkam v odnosu, ko odrasli mislimo eno, z otrokom pa se v resnici dogaja (ali je pri njem pomembnejše) nekaj drugega. Čuječnost odraslemu pomaga razvijati notranjo reprezentacijo otrokove perspektive.

Royeva (2007) navaja vajo Brende Ueland, s katero lahko odrasli krepijo svojo zmožnost poslušanja otroka s polno pozornostjo. V nekoliko prirejani obliki je vaja taka:

*Danes poslušaj ozadje otrokovih besed.*

*Kadar otrok govori, ustavi svoj notranji dialog.*

*Poslušaj.*

*Pri tem ne gre za pasivno poslušanje, ko napol prisotni pravimo: »Aha - aha. Aha - aha.«*

*Tudi če hitimo iz rokava stresati nasvete in mnenja, to ni poslušanje.*

*Če opaziš, da bi rad/-a naredil/-a kaj takega, se ustavi in se vrni k poslušanju s polno pozornostjo.*

## 2 Nepresojajoče sprejemanje sebe in otroka

Nepresojajoč, sprejemajoč odnos do lastnega doživljanja je pomembna in celo nepogrešljiva sestavina čuječnosti. Pri delu z otroki čuječnost omogoča doseganje zdravega ravnotežja med cilji, usmerjenimi k otroku, in cilji, usmerjenimi k odraslim. Poleg tega nepresojajoče sprejemanje sebe in otroka odraslemu omogoča, da bolj ceni otrokove lastnosti ter doživlja manj nerealističnih pričakovanj glede otroka. Skrbi, ki izhajajo iz odraslega in so povezane z otrokom, se lahko zmanjšajo, poveča pa se občutenje samoučinkovitosti pri delu. Prav tako se lahko zaradi čuječnosti poveča sprejemanje dejstva, da je delo z otroki včasih zahtevno in da je odraščanje za otroke naporno, izzivi in napake pa so del življenja.

Odrasli do otrok velikokrat gojimo določene sodbe, ki so sicer nezavedne, vendar vplivajo na otroke. Kadar strokovni delavec, starš ali drugi odrasli otroku neza-

**Za čuječno stanje sta značilna povečana zavedanje in pozornost, kar omogoča, da otroka poslušamo tako rekoč s polno pozornostjo.**

vedno sporoča svoje nerealistične želje o lastnostih, ki naj bi jih otrok imel, to otroku ni v pomoč.

Da bi se izognili napačnemu razumevanju, je treba poudariti, da nepresojajoče sprejemanje sebe in otroka ne pomeni resigniranega sprejemanja, ki bi odklanjalo odgovornost za izvajanje discipline in usmerjanja, ko je to potrebno. Čuječni pristop ne zanemarija postavljanja meja otroku, vendar pa velja, da ima čuječno postavljanje meja nekatere svojstvene značilnosti: vključuje temeljno sprejemanje otroka in tudi sprejemanje tega, kar otrok v sebi doživlja v sedanjem trenutku. Poteka na temelju jasnega zavedanja in pozornosti ter v polnejšem razumevanju. Standardi in pričakovanja glede otrokovega vedenja pa so jasni in ustrezni.

## 3 Zavedanje svojih in otrokovih čustev

Po mnenju Duncanove in sodelavcev (Duncan idr. 2009) je zmožnost pravilnega prepoznavanja čustev pri sebi in pri otroku pogoj za poslušanje s polno pozornostjo in brez presojanja. Posledica čuječnosti je večja kapaciteta odraslega za zavedanje čustev znotraj sebe in čustev otroka.

Okrepljeno zavedanje čustev odraslemu omogoča večjo odzivnost na otrokove potrebe in čustva, pa tudi več-

jo natančnost pri atribucijah odgovornosti. Posledično je prisotno manj zavračanja in diskreditacije otrokovih čustev ter prav tako manj discipliniranja, ki izhaja iz močnih negativnih emocij odraslega (npr. jeze, razočaranja, sramu).

Pri delu z otroki, zlasti kadar je odrasli v starševski vlogi, se v odraslih često pojavljajo močna pozitivna in negativna čustva, ki imajo vpliv na različne vidike odnosa in udejstvovanja z otroki. Povezana so s proženjem samodejnih kognitivnih procesov in vedénj v odraslem, ki lahko poslabšajo njegovo delovanje kot starša oz. strokovnega delavca. Decentrirano zavedanje lastnih čustev, ki je eden temeljnih vidikov čuječnosti, odraslemu omogoči, da napravi zavestno odločitev o svojem odzivu v danih okoliščinah, namesto da bi reagiral samodejno in svoj odziv kasneje obžaloval.

Močno sredstvo za dvig zavedanja čustev otroka je očesni stik. Slehernemu odraslemu, ki bodisi profesionalno bodisi kot starš prihaja v stik z otroki, je lahko v pomoč nekoliko pozornosti na to, v kolikšni meri z otroki vzpostavlja očesni stik. Royeva (2007) navaja vajo za čuječni očesni stik z otrokom. Pogoj za izvedbo vaje je,

**Decentrirano zavedanje lastnih čustev,  
ki je eden temeljnih vidikov čuječnosti,  
odraslemu omogoči, da napravi zavestno  
odločitev o svojem odzivu v danih okoliščinah,  
namesto da bi reagiral samodejno in svoj  
odziv kasneje obžaloval.**

da v danem trenutku otroku očesni stik z nami ni neprijeten. V nekoliko prirejani obliki je vaja taka:

*Občasno, kadar želi otrok govoriti s tabo, prekini z drugimi opravili, obrni se proti njemu in ga poglej v oči.*

*Namesto navidezne prisotnosti se osredini na to, da postaneš polno prisoten/prisotna, tako da boš prisoten/prisotna z mislimi in s telesom.*

*V zrenju v oči vztrajaj nekoliko dlje, kot to storiš običajno.*

*Bodi pozoren/pozorna na to, kako to občutiš v sebi.*

*Opazuj, kako se odziva otrok.*

*S svojim pogledom mu skušaj sporočiti naklonjenost in skrb.*

## 4 Samoregulacija v odnosu z otrokom

Kot sem že omenil, so močna čustva pri udejstvovanju z otroki dokaj običajen pojav. Zato je za uspešno ravnanje ključnega pomena, da zmore odrasli takšna čustva (pa tudi druge svoje notranje procese glede dela z otrokom) ustrezno uravnavati. Čuječnost pri strokovnem

delavcu oz. staršu dejansko krepi zmožnost samouravnavanja čustev, poleg tega omogoča udejanjanje takšnega ravnanja z otrokom, ki je v skladu z izbranimi cilji in načini dela. Čuječen odrasli pri delu z otroki uporablja manj discipline, ki izhaja iz pretirane reaktivnosti (npr. kot posledica jeze na otroka ali nezadovoljstva z njim) oz. iz samodejnih, neozaveščenih vzorcev delovanja. Izkaže se, da je pri ravnanju čuječnega strokovnega delavca oz. čuječnega starša manj negativne odvisnosti od otrokovih čustev.

Upoštevajoč precejšnjo raven stresa, ki jo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, pa tudi starši, navajajo kot posledico svojega udejstvovanja z otroki, si zgoraj navedeno zasluži še nekoliko podrobnejšo razlago. Povedano preprosto, učitelji, vzgojitelji, svetovalni delavci, starši običajno doživljamo neželjeno vedenje otrok kot obremenjujoče. Za čuječni pristop je značilna nizka negativna reaktivnost (zunanja in notranja) na takšna moteča vedenja otrok. Čuječnost sicer ne izključuje občutenja impulzov za izražanje negativnih čustev (npr. jeze, sovražnosti), a vsebuje premor (trenutke zavedanja) pred odzivanjem v interakcijah z otroki, z namenom zavestne izbire ustreznega odziva. Poleg tega čuječnost že sama po sebi mehča pritisk, ki ga na intrapsihičnem nivoju povzročajo neprijetna čustva.

Omeniti velja še, da imata način odzivanja odraslih na čustva otrok in način, kako odrasli izražajo svoja čustva, tudi pomemben socializacijski oz. razvojni učinek. Razvoj emocionalnih in socialnih kompetenc pri otrocih je povezan z načinom, kako njihovi pomembni odrasli ravna s čustvi. Za otroke je koristno, če odrasli izkazujejo tolerančnost in podporo otrokovemu izražanju čustev ter če na otrokova negativna čustva ne reagirajo z lastnimi negativnimi emocijami. S tem, ko se otrok ob čuječem odraslem uči imenovanja, izražanja in govorjenja o svojih občutjih, povečuje svoje lastne samoregulacijske zmožnosti.

K opisani samoregulaciji odraslih, ki delajo z otroki, lahko pripomore naslednja čuječnostna vaja (Roy 2007). Priporočljiva je za okoliščine, v katerih je časovni pritisk velik ali so kako drugače čustveno obremenjujoče. Vaja se v nekoliko prirejani obliki glasi:

*Najprej počasi, globoko vdihni - zase.*

*Osredini se na svoje misli, čustva, občutke v telesu in se jih zavedi.*

*Bodi pozoren/-na na to, kaj se dogaja v tebi. Ali je to tvoje šibko področje? Se to ponavlja?*

*Zdaj ponovi globok vdih za otroke, s katerimi imaš sedaj opravka.*

*Opazuj, kaj se dogaja z njimi. Kako oni vidijo položaj. Nato globoko vdihni za: »Kaj zdaj?« Vprašaj se: »Kaj*

je v tem trenutku potrebno?«  
 Ali lahko v tej zmedi vidiš pozitiven trenutek?  
 Izberi, kako boš ravnal/-a.

## 5 Sočutje zase in za otroka

Sočutje je čustvo, ki predstavlja željo po zmanjšanju trpljenja. V kontekstu dela z otroki vključuje aktivno empatično skrb za otroka/otroke ter zase kot učitelja, vzgojitelja, svetovalnega delavca, starša. Prisotna je želja, da bi zadovoljili otrokove potrebe in odpravili morebitno otrokovo stisko. Čuječnost razvija pozitivna čustva in naklonjenost v odnosu do otrok ter zmanjšuje izražanje negativnih čustev v tem odnosu. S čuječnostjo strokovni delavec in starš krepita bolj odpuščajoč pogled na lastna prizadevanja pri delu z otroki, manj je samoobtoževanja v primerih, ko pri otrocih niso doseženi strokovni oz. starševski cilji.

Manj strog, bolj odpuščajoč pogled na lastna strokovna oz. starševska prizadevanja ima lahko pomembne posledice. Če se odrasli vzdrži pretiranega samoobtoževanja v primerih, ko ne doseže zadanih ciljev dela z otroki, se lahko kasneje učinkoviteje angažira pri doseganju teh ciljev. Pomembna implikacija bolj sočutne drže do svojega dela je, zlasti pri starših, tudi zmanjšanje socialno ocenjevalne grožnje, ki jo lahko čuti odrasli v javnosti glede svojega ravnanja z otrokom ali glede otrokovega vedenja. Nasploh ima samoocena strokovnih delavcev in staršev glede lastnega dela z otroki precejšen učinek na njihovo funkcioniranje pri tem delu. Odrasli, ki verjamejo, da so kompetentni in učinkoviti, imajo z otroki takšno interakcijo, ki prinaša boljše razvojne izide.

Za razvijanje sočutja do sebe in drugih je zelo primer- na vaja ljubeče prijaznosti (npr. Kornfield 1993):

*V mislih počasi izgovarjaj te in podobne stavke, s katerimi si podarjaš prijaznost, naklonjenost, ljubezen:*

»Naj me napolnjuje ljubeča prijaznost.«

»Naj se počutim dobro.«

»Naj bom miren/mirna in preprost/preprosta.«

»Naj bom srečen/srečna.«

*Nekajkrat globoko vdihni. Nežno ponavljaj te stavke. Morda si boš samega sebe želel/-a predstavljati kot otroka ali kot takšnega/takšno, kot si sedaj. Naj občutja ljubezni in pozornosti napolnijo tvoje telo, misli in srce.*

*Vajo nato razširi in stavke usmeri na druge ljudi. Pred oči si lahko prikličеш otroke, s katerimi prihajaš v stik. Ko tako narediš, izgovarjaj stavke za eno ali več teh oseb:*

»Naj ga/jo napolnjuje ljubeča prijaznost.«

»Naj se počuti dobro.«

»Naj bo miren/mirna in preprost/preprosta.«

»Naj bo srečen/srečna.«

*Tako lahko narediš, za kogar koli želiš. Nadaljuj tako, daj prijaznost in ljubezen ljudem v svojem življenju. Vključi tudi osebo za bančnim pultom ali blagajničar- ko v trgovini. Odpri svoje srce in vključi ljudi od vsepo- vsod; razširi svojo ljubezen in skrb na živali ter na vsa živa bitja na zemlji:*

»Naj bodo vsi srečni in naj se počutijo dobro.«

## 6 Dvanajst vaj zakoncev Kabat-Zinn za čuječno delo z otroki

Jon Kabat-Zinn, ki velja za najbolj zaslužnega za obo- gatitev sodobnih zahodnih znanstvenih in strokovnih disciplin s čuječnostjo, navaja v knjigi, ki sta jo napi- sala skupaj z ženo Mylo (Kabat-Zinn in Kabat-Zinn 1997), dvanajst vaj za čuječno starševstvo. Gre za navi- dezno preproste, a močne postopke, ki jih lahko s pri- dom uporabijo tudi strokovni delavci pri svojem po- licnem delu z otroki:

1. *Predstavljalj si svet z vidika otrok, s katerimi prihajaš v stik. Stori to vsaj nekaj trenutkov vsak dan.*
2. *Predstavljalj si, kako te vidi in sliši otrok oz. otroci, ki so ti zaupani. Kako se počuti/počutijo ob tebi kot svojem staršu/učitelju/vzgojitelju/... danes, v tem trenutku?*
3. *Dojemaj otroke, s katerimi delaš, popolnoma takšne, kakršni so. Razvijaj sprejemanje otrok, kakršni so, ko ti je to najtežje.*
4. *Bodi čuječen/-na glede svojih pričakovanj do otrok. Ali so ta pričakovanja zares najbolj v interesu otrok, s katerimi delaš? Kako otrokom sporočaš svoja pričakovanja? Kako ta vplivajo na otroke?*
5. *Bodi altruist. Postavi potrebe otrok nad svoje, kadar koli je mogoče. Nato poišči, kje se stikajo potrebe obojih.*
6. *Ko se počutiš izgubljenega/izgubljeno, preživi nekaj časa v tišini. Meditiraj na celoto: usmeri svojo polno pozornost na trenutne okoliščine, na otroka oz. otroke, na sebe, na svojo družino/razred/skupino. Počakaj, dokler ti ne postane dovolj jasno, kaj je treba storiti.*
7. *Poskušaj utelešati tiho prisotnost oz. mirno zbrano- st, kar sčasoma zraste iz formalne in neformalne čuječnostne prakse.*
8. *Uči se živeti z napetostjo, ne da bi izgubil/-a ravnotežje. Četudi je položaj zelo težak, preprosto postavi svoje polno zavedanje in prisotnost v ta trenu- >*

tek. Glej, kar koli se pojavi, kot nekaj, s čimer se dá ukvarjati.

9. Opraviči se otroku, če si izdal/-a njegovo zaupanje, četudi le v majhni meri. Opravičila so zdravilna in pokažejo, da si premišljeval/-a o okoliščinah. Beseda oprostí naj ne postane prazen avtomatizem.
10. Vsak otrok je nekaj posebnega in vsak ima posebne potrebe. Vsak gleda, doživlja na povsem enkratnem način. Imej podobo vsakega od »svojih« otrok v svojem srcu.
11. Ko moraš biti z otroki jasen/jasna, močan/močna in nedvoumen/nedvoumna, naj to prihaja iz zavedanja, dobrosrčnosti in razločevanja namesto iz strahu, vzvišenosti ali želje po nadzoru. Čuječno delo z otroki ne pomeni biti pretirano popustljiv, zanemarjajoč ali šibak, pa tudi ne tog, gospodovalec in nadzoruječ.
12. Najlepše darilo, ki ga lahko daš otrokom, si ti sam/-a. To pomeni, da je del tvojega dela kot starša/učitelja/vzgojitelja/... v tem, da stalno rasteš v poznavanju same/-ga sebe in v zavedanju. Da lahko dajemo, kar je najgloblje in najboljše v nas, moramo biti čvrsto v sedanjem trenutku. Zato je koristno, da si v svojem življenju ustvarimo čas za tiho kontemplacijo, na način, ki nam ustreza.

## Sklep

Čuječnost je pojem, katerega vrednost je čedalje bolj prepoznana tudi pri delu z otroki in mladostniki. Čuječnost odraslega na področju izobraževanja in vzgoje koristi tako učencu kakor tudi učitelju, tako vzgajane mu kakor vzgojitelju - za učenje, osebnostni in poklicni razvoj, kakovostnejše delo ter večje psihično blagostanje vseh vpletenih.

Potencial čuječnosti na omenjenem področju je v Sloveniji zaenkrat izkoriščen le v skromni meri. Trditev velja za uporabo čuječnosti tako v institucionalnih okoljih (npr. šolah in vrtcih) kakor tudi v družinah in ponuja precejšnje možnosti za razvoj na tem področju v prihodnje.

Naj sklenem s parafrazirano mislijo zakoncev Kabat-Zinn (Kabat-Zinn in Kabat-Zinn 1997): »Imamo le sedanji trenutek. Uporabimo ga na najboljši možni način, v dobro otrok, ki so nam zaupani, in v svoje dobro.« <

## Literatura

1. Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost : Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3/4), 23-34.
2. Duncan, L. G., Coatsworth, J. D. in Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255-270. <http://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>.
3. Kabat-Zinn, M. in Kabat-Zinn, J. (1997). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. New York: Hyperion.
4. Kaiser Greenland, S. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York: Free Press.
5. Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. New York: Bantam Books.
6. Roy, D. (2007). *Momfulness: Mothering with mindfulness, compassion, and grace*. San Francisco: Jossey-Bass.

# Strokovna skrb za dobrobit in optimalni razvoj otrok ob prehodu v osnovno šolo

TAMARA MALEŠEVIĆ, Zavod RS za šolstvo  
tamara.malesevic@zrss.si

---

● **Povzetek:** V prispevku odpiram vprašanja strokovnega (so)delovanja v dobrobit otrok in za njihov optimalni razvoj ob prehodu v šolo, in sicer katere so psihosocialne potrebe otrok ob prehodu, kakšna je pri tem vloga vrtca in šole s poudarkom na vlogi svetovalnih delavcev, kaj vsebujejo ocene pripravljenosti otroka za všolanje in kakšne so možnosti za sodelovanje s starši ob prehodu. Zanima nas tudi razmerje med zagotavljanjem kontinuitete in diskontinuitete ob prehajanju otroka v šolo ter pomen igre na prehodu iz zgodnjega v formalno učenje. Empirični podatki izvirajo iz ankete za svetovalne delavce vrtcev in govorijo o njihovih izkušnjah in mnenjih glede odloga in zgodnjega všolanja otrok. Instrument za starše poda njihove ocene o pomembnosti posameznih lastnosti otrok za lažji prehod v šolo. Predstavljeni so tudi predlogi svetovalnih delavcev za njihovo sistematično in še bolj sodelovalno delovanje, povezano s prehodom otrok v šolo.

**Ključne besede:** prehod otrok v šolo, ocena pripravljenosti za šolo, odlog všolanja, zgodnje všolanje, portfolio otroka.

Professional Concern for the Well-Being and Optimal Development of Children Transitioning to Primary School

● **Abstract:** This paper raises questions regarding professional (co) operation for the well-being of children and for their optimal development

when transitioning to school, namely what the psychosocial needs of children who are transitioning are; the role of the kindergarten and school in this process, with emphasis on the role of counsellors; what school readiness assessments include; and the possibilities for cooperation with parents during this transition. It is also interested in the ratio between the assurance of continuity and discontinuity as the child transitions to school, and the importance of play in the transition from early to formal learning. Empirical data has been obtained with a survey among kindergarten counsellors, and shows their experiences and opinions regarding children's deferred and early school entry. The instrument for parents gives their ratings of the importance of individual qualities of children for an easier transition to school. It also gives suggestions of counsellors for their systematic and even more cooperative work in connection with children's transition to school.

**Keywords:** children's transition to school, school readiness assessment, deferred school entry, early school entry, child's portfolio.

## Uvod

Zagotavljanje optimalnega razvoja otrok v obdobju prehoda v šolo je skupna naloga različnih strok in institucij. Je sistemsko odvisna od zakonodaje, strokovnega delovanja posameznih institucij in njihovega medsebojnega sodelovanja ter od sodelovanja strokovnih in vodstvenih delavcev s starši.

V Programskih smernicah - svetovalna služba v vrtcih (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008) in v Programskih smernicah - svetovalna služba v osnovni šoli (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008) so navedena temeljna strokovno etična načela svetovalnega dela: dobrobit otroka, prostovoljnost in zaupanje. Hkrati pa je med temeljnimi cilji svetovalne službe omenjena skrb za optimalni razvoj otroka na prehodu iz vrtca v šolo (prav tam).

Pri prehodu otrok v šolo se za uresničevanje dobrobiti in optimalnega razvoja medsebojno povezujejo strokovni delavci vrtca in šol s strokovnjaki iz zunanjih institucij in s starši. Pri tem izhajajo iz potreb posameznega otroka. Predvsem nas zanima vloga svetovalnih služb vrtca in šole ob prehodu, še posebno v primerih otrok, za katere je predlagana odložitev všolanja. Zanimajo nas priložnosti sodelovanja svetovalne službe s starši ob prehodu v osnovno šolo. Tudi ob tej temi se spomnimo na »filozofijo svetovanja« po Resmanu (1999), ki se za naslanja na znanstvena spoznanja in etični kodeks, šolska politika pa sloni na ideologiji posameznih družbenih skupin.

Pri prehodu otrok v šolo se za uresničevanje dobrobiti in optimalnega razvoja medsebojno povezujejo strokovni delavci vrtca in šol s strokovnjaki iz zunanjih institucij in s starši. Pri tem izhajajo iz potreb posameznega otroka.

## 1 Prehod v šolo z vidika otrokovih potreb in izkušenj

Področje strokovne skrbi za optimalni razvoj otroka ob njegovem prehodu v osnovno šolo med drugim upošteva:

- območje bližnjega razvoja otroka in zagotavljanje optimalne kontinuitete ob prehodu,
- različne vidike pripravljenosti otroka za všolanje s poudarkom na pripravljenosti za formalno učenje ter pomen otroške igre na tem prehodu,
- aktivno vlogo otroka ob prehodu v šolo v povezavi z njegovimi prevladujočimi čustvi in
- trajanje vključenosti otroka v vrtec in s tem povezanih učinkov vrtca na otrokovo socialno vedenje in razvoj njegove pismenosti.

### 1.1 Območje bližnjega razvoja otroka in zagotavljanje kontinuitete ob prehodu

Uresničevanje načela individualizacije zagotavljamo s tem, da izhajamo iz otrokove trenutne razvojne stopnje, iz prostora med njegovim aktualnim in potencialnim razvojem (Vigotski 2010) oz. med njegovo trenutno in naslednjo stopnjo k napredku v razvoju. Z namenom zagotavljanja optimalnega napredka vsakega otroka najprej ugotovljamo, kje je območje njegovega bližnjega razvoja - do kod sežejo njegove izkušnje, kakšna je njegova trenutna razvojna stopnja, njegovo predznanje. V nadaljevanju načrtujemo in izvajamo dejavnosti, ki podpirajo napredek do naslednje stopnje v razvoju.

Območje bližnjega razvoja v kontekstu prehoda v šolo za posameznega otroka lahko razumemo tudi kot razmerje med zagotavljanjem kontinuitete in uvajanjem spremembe (diskontinuiteta). Vstop otroka v šolsko okolje, ki prinaša veliko spremembo v otrokovo življenje, avstralski avtorici Dockett in Einarsdottir

(2016) vidita kot priložnost in izziv, ki spodbuja napredek v razvoju. Dvomita, da je maksimalno zagotavljanje kontinuitete za vsakega otroka izključno dobrobit. Ob prehodu v šolo vidita možnosti institucij, da delujejo na kontinuumu med skrajno kontinuiteto in skrajno diskontinuiteto (oz. drastično spremembo). Menita, da je sprememba lahko enako pomemben in koristen ukrep pri zagotavljanju razvoja otroka na posameznih področjih.

Lahko bi sklenili, da za vsakega otroka posebej obstaja pravo razmerje med zagotavljanjem kontinuitete oz. mehkega prehoda v šolo in diskontinuitete oz. uvajanjem izzivov znotraj območja njegovega bližnjega razvoja.

## 1.2 Pripravljenost otroka za všolanje – pripravljenost za formalno učenje ter pomen otroške igre ob prehodu

Med različnimi vidiki pripravljenosti za šolo je tudi pripravljenost otroka za (formalno) učenje. Watsonova (1996) pripravljenost otroka za učenje razume kot vsakodnevno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi zmožnostmi in formalnim učenjem ne glede na starost otroka; vprašanje je, kaj se učiti in kako in ne kdaj (v Marjanovič Umek 2006). Po Watsonovi se splošna pripravljenost za začetek formalnega poučevanja začne pri štirih oz. petih letih starosti, ko postopno prehajajo iz naivnih v znanstvene razlage pojmov in dogodkov (prav tam). Igra je dejavnost, ki je notranje motivirana, otrok v njej uživa; pri igri je poudarek na igralnem procesu in ne na doseganju ciljev. Igra ustvarja kontekst za otrokov celovit razvoj skozi spontano učenje in je lahko most med zgodnjim in formalnim učenjem. Bolj igra postaja strukturirana in določena s pravili, bolj se približa formalnemu učenju. Lahko govorimo o igri kot o ključni dejavnosti, prek katere lahko zagotavljamo kontinuiteto ob prehodu. Vsako igro lahko umestimo na kontinuumu od nestrukturirane, od otroka vodene igre, do visoko strukturirane, ki jo vodi odrasli. Različne vrste igre poskrbijo za različna področja razvoja: za kognitivni, govorni in jezikovni, socialni, emocionalni razvoj ter gibalni. Medvrstniška igra in sodelovanje lahko preraščata v eno bolj učinkovitih oblik učenja, v medvrstniško učenje, saj upoštevatva socialni kontekst, socialne interakcije in otroka kot kompetentnega subjekta. Simbolna igra ima še posebno velik pomen za spodbujanje metajezikovnih in metaspoznavnih zmožnosti, saj otrok v simbolni igri dosega višje miselno in govorno delovanje (Marjanovič 2006).

Prehod iz predšolskega v šolsko obdobje je za otroka naravna kontinuiteta, zaznamovana s prehodom od zgodnjega k formalnemu oz. akademskemu učenju.

Za zgodnje učenje so značilni navdušenje, interes in izbira otroka ob aktivni udeležbi skozi igro.

Z vidika nevroznanosti so možgani narejeni za nenehno učenje (Bregant b. d.). Spreminjajo se le načini, kako se (lažje) učimo. Tako zgodnje učenje, značilno za predšolsko obdobje, najlažje poteka skozi igro. Možgane odlikujejo plastičnost in za razvoj kritična obdobja, ko razvoj na določenih področjih lahko poteka z večjim zagonom.

Prehod iz predšolskega v šolsko obdobje je za otroka naravna kontinuiteta, zaznamovana s prehodom od zgodnjega k formalnemu oz. akademskemu učenju.

## 1.3 Aktivna vloga otroka ob prehodu v šolo v povezavi z njegovimi prevladujočimi čustvi

Znotraj zagotavljanja različnih kontinuitet ob prehodu v šolo je prav usmeriti strokovno pozornost na aktivno vključevanje otroka v različne dogodke in dejavnosti.

Za namen večje udeležnosti otroka v dejavnostih in dogodkih v času priprav, prehoda in uvajanja v šolo lahko izhajamo iz paradigme formativnega spremljanja. Otroke z vprašanji in izzivi ob dejavnostih (s cilji, kot so podaljšanje usmerjene pozornosti, predopismenjevalne ali predmatematične veščine) ter s povratno informacijo vodimo prek medvrstniškega učenja do (samo)evalvacije napredka.

Aktivno udeležbo otroka lahko pričakujemo, če pri njem prevladujejo pozitivna čustva v zvezi s prehodom v šolo.

Hrvaški avtorici Somolanji Tokić in Krekić Majer (2013) sta opravili analizo odgovorov iz intervjujev z otroki neposredno pred vstopom v šolo in po treh mesecih obiskovanja šole. Njuna glavna (in pričakovana ugotovitev) je bila, da so otrokova čustva v času pred vstopom in še nekaj časa po njem

zelo intenzivna, prevladujejo lahko pozitivna ali tudi negativna čustva. Zato se zdi prav, da otrokovim čustvom damo prostor in čas tako v vrtcu kot v šoli in se pogovarjamo o pričakovanjih in prvih izkušnjah s šolo ter čustvih, ki spremljajo te izkušnje. Tako bomo pomagali otrokom, da se soočijo s strahovi in bojznimi pred nezanim, jih informirali in jim pomagali oblikovati bolj realne predstave v obdobju velike spremembe - všolanja - ter prepoznali morebitna nerealna pričakovanja staršev.

Prav je, da otrokovim čustvom damo prostor in čas tako v vrtcu kot v šoli in se pogovarjamo o pričakovanjih in prvih izkušnjah s šolo ter čustvih, ki spremljajo te izkušnje.

Otrok mora biti čim bolj prepričan v svoje moči, da bi lahko v šoli prevladovala pozitivna čustva, ki ga bodo spodbujala v razvoju in učenju.

Otroci se med seboj razlikujejo, in izkušnja posameznega otroka ob vstopu v šolo je neponovljiva. Lahko rečemo, da prehod v šolo za vsakega otroka pomeni priložnost za rast, če upoštevamo njegove individualne potrebe in uravnavamo naše pristope, tako na njegovo kognitivno kot tudi čustveno-socialno raven.

Razvoj porajajoče se pismenosti ugodno vpliva na kasnejšo bralno pismenost.

## 1.4 Trajanje vključenosti otroka v vrtec in s tem povezanih učinkov vrtca na otrokovo socialno vedenje ter razvoj pismenosti

Pripravljenost otrok na šolo vključuje več vidikov, med drugim tudi socialne izkušnje otroka v skupini in z vrstniki. Zato je za šolo pomemben podatek, kako dolgo je otrok obiskoval vrtec oz. ali ga sploh je.

Vključenost pet in šest let starih otrok v vrtec v letu 2015/16 je bila 92-odstotna (SURŠ 2016). Slovenske vrtce obiskuje 78 odstotkov vseh predšolskih otrok (SURŠ 2016). Z vidika vstopa v šolo ne smemo pozabiti na razlike med predšolskimi otroki, ki so bili v vrtec vključeni različno dolgo časa ali pa sploh ne, saj za otroke obiskovanje vrtca ni obvezno. Torej se v slovenskem povprečju 8 odstotkov otrok z institucionalizirano socializacijo in vzgojno-izobraževalnim delom sreča šele ob vstopu v šolo. Te otroke naj bi v obdobju prilagajanja na šolo strokovni delavci šole še posebej spremljali.

O povezavah med trajanjem otrokovega obiskovanja vrtca in socialnim vedenjem otroka ter z razvojem pismenosti otroka govorita dve slovenski raziskavi.

Avtorici Zupančič in Kavčič (2007) sta raziskovali razvoj osebnostnih potez, nebesedne spoznavne sposobnosti in socialnega vedenja v skupinah otrok, ki so se razlikovale po času vključenosti v vrtec. Med drugim sta ugotovili, da obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo zmanjšuje verjetnost pojava zgodnjega težavnega socialnega vedenja, ki skupaj z nekaterimi družinskimi dejavniki pojasnjuje nižjo učno uspešnost v prvem razredu osnovne šole. Ugodni vidiki socialnega vedenja se kažejo v višji socialni kompetentnosti in nižji pojavnosti vedenja pozunanjenja (ki se kaže z jezo, agresivnostjo, egoizmom, nasprotovalnostjo) in ponotranjenja (ki se kaže v anksioznosti, potrnosti, osamljenosti,

odvisnosti) ter v izrazitejši osebnostni potezi vestnost odprtost (ki se kaže kot ugodljivost, usmerjenost k dosežku, organiziranost, pozitivno čustvovanje, inteligentnost, odprtost do novih izkušenj, neodkrenljivost).

V raziskavi Marjanovič Umek (2006) ugotavlja, da starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, sama po sebi ni napovedovala večjega napredka v razvoju in v šoli, čeprav nekateri tuji avtorji poročajo o vplivu števila let obiskovanja vrtca na otrokov hitrejši spoznavni in čustveno-socialni razvoj ter na šolsko uspešnost (npr. Anderson 1989, v *ibid.*), kar pripisujejo ustreznim spodbudam vrtca za začetno učenje akademskih spretnosti.

Učinek vključenosti v vrtec na otrokov razvoj in učenje se kaže na področju sistematičnega razvoja porajajoče se pismenosti ter z njo povezane govorne kompetentnosti otroka (pomen razvoja besednjaka, pripovedovanja zgodbe in simbolne igre), saj je vrtec (lahko) nosilec tega razvoja.

Raziskave potrjujejo, da razvoj porajajoče se pismenosti ugodno vpliva na kasnejšo bralno pismenost (Marjanovič Umek 2010). Avtorica dokazuje, da otrokove intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost visoko napovedujejo pripravljenost za šolo, saj pojasnjujejo 51-odstotne variance v rezultatih preizkusa pripravljenosti za šolo (PPŠ) avtoric Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc iz leta 2005. Ta je priredba testa šolskih novincev (ŠN) avtorja Ivana Toličiča iz leta 1966 in preizkusa pripravljenosti otrok za šolo POŠ istega avtorja iz leta 1986 (Marjanovič Umek *idr.* 2006).

Vključenost v vrtec ima še posebno pozitiven učinek na pripravljenost otrok, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe.

Lahko sklenemo, da je pomembna vloga vrtca pri razvijanju pripravljenosti za všolanje v zagotavljanju sistematične in v kurikulum integrirane metodologije razvijanja porajajoče se pismenosti. Vloga šol pa je v razširjanju priložnosti za individualizirane in diferencirane pristope opismenjevanja, katerim se bo lahko »prilegalo« čim večje število posameznih otrok.

## 2 Prehod otrok v šolo in svetovalna služba v vrtcu in šoli

Temeljni strokovni dokument vrtca je Kurikulum za vrtce (1999), ki skozi načela in cilje po področjih dejavnosti zagotavlja zadostno odprtost in avtonomijo izvajanja predšolske vzgoje v raznolikih okoljih in vrtcih, v raznolikih oddelkih in v povezavi z vsakim posameznim otrokom. Strokovni delavci vrtca, ki v letu

Strokovni delavci vrtca, ki v letu pred šolo sistematično opazujejo in beležijo napredek otrok ter v skladu s tem izvajajo dejavnosti v svoji skupini otrok, lahko prispevajo izjemno dragocen delež k pripravljenosti otroka za šolo in k oceni njegove pripravljenosti.



pred šolo sistematično opazujejo in beležijo napredek otrok ter v skladu s tem izvajajo dejavnosti v svoji skupini otrok, lahko prispevajo izjemno dragocen delež k pripravljenosti otroka za šolo in k oceni njegove pripravljenosti. Na podlagi spremljanj lahko tudi sistematično spodbujajo tista področja, ki so pri otroku šibka in pomembna za vstop v šolo.

Zelo smiselno je, da vsak vzgojitelj staršem pravočasno poda svoje mnenje o otroku glede všolanja, saj mu pri tem svetovalni delavec vrtca lahko da strokovno podporo.

V prilagoditvenem obdobju prvega razreda svetovalni delavec šole pomaga učiteljem in vzgojiteljem pri spremljanju prilagajanja prvošolčkov, saj je individualizacija dela z otroki nujna (Vidmar in Tymms 2009). Svetovalni delavec podpira strokovne delavce pri sodelovanju s starši in pri zagotavljanju optimalnih pogojev za kontinuiran, postopen prehod v formalno učenje in k socialni prilagoditvi posameznih otrok.

V programskih smernicah za svetovalno delo za vrtce (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008) in osnovne šole (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008) je delo z otroki, starši, strokovnimi delavci, vodstvom in zunanjimi institucijami predvideno znotraj dejavnosti svetovalne službe ter znotraj področij dela šole in vrtca. Hkrati pa je v smernicah med drugimi nalogami posebna skrb za optimalni razvoj otroka omenjena ravno na prehodu iz vrtca v šolo.

Prehod otrok v šolo na sistemski ravni opredelujeta zakonodaja in koncept devetletnega šolanja otrok, ki omogočata tudi izjeme glede časa všolanja. Tako se v praksi srečujemo z zgodnjim in odloženim všolanjem otrok. Pri teh primerih s starši praviloma sodeluje svetovalna služba šole, včasih tudi vrtca. Njihovo medsebojno sodelovanje in sodelovanje s starši pomembno prispevata k optimalnemu prilagajanju otroka na odložitev ali na šolo kot na pomembno življenjsko spremembo.

### 3 Ocena pripravljenosti otroka za šolo

Zakon o osnovni šoli (46. in 47. člen ZOŠ) pove, da je ugotavljanje pripravljenosti otroka za všolanje obvezno, če predlog za odložitev všolanja podajo starši ali zdravstvena služba. Na podlagi pisnega soglasja staršev ravnatelj šole imenuje komisijo za ugotavljanje pripravljenosti. Ocena pripravljenosti otroka za šolo je ocena njegovega aktualnega razvoja.

Ta temelji na oceni zdravnika, psihologa in drugih strokovnjakov.

Pregled pri timu šolske medicine temelji na pravici do preventivnih zdravstvenih pregledov pred vstopom v šolo (šolski novinci). Pregled poteka ob prisotnosti

enega ali obeh staršev (Zdravniški pregled šolskih novincev b. d.).

Psihologi za oceno pripravljenosti za vstop v šolo ob pogovoru s starši in otrokom uporabljajo standardizirane psihološke instrumente in vprašalnike.

S. Sanda (2013) zbira anamnestične podatke od staršev tudi z namenom ugotavljanja, kako starši vidi-jo otroka. Poroča, da so v uporabi razvojne lestvice, npr. razvojni test Čuturić, test inteligentnosti, preizkus specifičnih sposobnosti (npr. govornih sposobnosti - lestvice splošnega govornega razvoja LSGR avtoric Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc, Fekonja - ali lestvice za področje gibanja).

Ocenjuje se tudi čustveno in socialno funkcioniranje z opazovanjem med otrokovo igro in na podlagi ocen vzgojiteljev ter staršev.

Na Centru za psihodiagnostična sredstva v Ljubljani je psihologom za ta namen na voljo še vprašalnik o socialnem vedenju otroka SV-O avtorjev La Freniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič (2001), ki ga izpolnjujejo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic otroka v vrtcu. Vsebuje 80 postavk, opisov vedenj otroka na šeststopenjski lestvici. Osem temeljnih lestvic tvori štiri sestavljene: socialno kompetentnost, vedenje ponotranjenja, vedenje pozunanjenja in splošno prilagajanje. Preizkus pripravljenosti otrok za šolo - POŠ, ki ga je 1986 leta razvil psiholog Ivan Toličič, zajema več po-

dročij otrokovih zmožnosti: govorno razumevanje, rezoniranje, grafomotorične sposobnosti, dojetanje količin ter posredno tudi razumevanje navodil in pripravljenost za delo v skupini.

Starši se lahko februarja, v času vpisa v prvi razred, odločijo in podajo predlog za odloženi vstop otroka v šolo. Ocena pripravljenosti je lahko v nekaj mesecih spremenjena, zato je smiselno opraviti pregled tudi (in čim) kasneje.

Ocena vrtca temelji na spremljanju napredka otroka s strani vzgojitelja in/ali svetovalnega delavca. Dragoceno se zdi spremljanje napredka otroka skozi daljši čas, ki ga lahko opravljajo skupaj strokovni in svetovalni delavci v vrtcu.

Strokovnjaki staršem predložijo strokovne argumente za lažje odločanje glede odložitve. Starši potrebujejo čas, da za morebitno odložitev všolanja svojega otroka zberejo tudi več strokovnih ocen.

#### Prenos osebnih podatkov o otroku med institucijami

Za pridobivanje informacij o posameznem otroku običajno poskrbi svetovalni delavec šole v skladu s podpisanim soglasjem staršev na osnovi Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (2004). Strokovni delavci vrtca lahko svetujejo staršem, da šoli posredujejo podatke o otroku.

Starši se lahko februarja, v času vpisa v prvi razred, odločijo in podajo predlog za odloženi vstop otroka v šolo.

Vrtec lahko pisno oceno otrokove pripravljenosti odda staršem in jim priporoča, da jo posredujejo šoli ob vpisu v prvi razred. Starši lahko pridobijo oceno otrokove pripravljenosti od strokovnjaka druge institucije in jo posredujejo komisiji za ugotavljanje pripravljenosti na šoli.

Pogoj za tako sodelovanje staršev je vzpostavljeno zaupanje in sodelovanje vrtca s starši. To je še posebno pomembno, če otrok potrebuje našo dodatno strokovno pozornost o pripravljenosti. Ob predhodno podpisanim soglasju staršev je lahko prenos informacij med institucijami dovolj učinkovit, če poteka v zaupnem, spoštljivem in sodelovalnem profesionalnem odnosu.

### Portfolio otroka

Portfolio otroka v vrtcu je v slovenskih vrtcih že dokaj preizkušena in uveljavljena oblika spremljanja otrokovega napredka in otrokove aktivne vključenosti v evalvacijo napredka. Portfolio otroka (Stritar, Sentočnik 2007) iz vrtca je lahko za strokovne delavce šole bogat vir informacij o napredku otroka. To je zbirka dokazov o tem, kaj otrok že zmore, in prikazuje kronološki pregled otrokovega napredka. Je formativen, saj spodbuja otroka k premisleku in pogovoru o uspehih, ki dokazujejo njegov napredek, in ga s tem usmerja k razvoju. Zagotavlja otrokovo aktivno vlogo ter participacijo pri izbiri dejavnosti in ugotavljanju uspeha. Portfolio otroka je njegova last in ga lahko (na pobudo šole) starši in otrok prinesejo na vpogled v šolo.

## 4 Sodelovanje s starši otrok, ki vstopajo v šolo

Starši imajo ob prehodu otroka v šolo ves čas pomembno vlogo. Za njih in vso družino je to zelo pomemben družinski dogodek, ki ga spremljajo globoka in čustveno obarvana pričakovanja.

V teh okoliščinah je pravočasna in ustrezna komunikacija strokovnih delavcev vrtcev in šol s starši izrednega pomena, saj omogoča ustvarjanje realnih predstav in pričakovanj staršev o zahtevah in priložnostih šole za razvoj in učenje njihovih otrok.

V primeru odložitve starši potrebujejo celovito in veljavno oceno otrokove pripravljenosti. Vloga stroke je skoraj v celoti svetovalna. Zato imajo vrtec, šola in druge ustanove nalogo, da v otrokovo dobrobit razumevajoče in strokovno informirajo starše o pripravljenosti njihovega otroka za vstop v šolo. Šole imajo med informiranjem staršev priložnost spoznati otroke ali prilagoditi svoje delo posamezni skupini prvošolcev in njenim posameznikom. To je še zlasti pomembno za ranljive skupine otrok, kot so otroci s posebnimi potrebami, in za otroke, ki prehitujejo na nekaterih razvojnih področjih. Vpis otroka v prvi razred zaradi strokovnih znanj, ki so potrebna ob tem običajno prvem stiku staršev in otrok

s šolo, praviloma opravljajo svetovalne delavke v šolah. Tudi priporočila razvojne skupine za svetovalno delo v okrožnici Zavoda RS za šolstvo iz leta 2000 (Čačinovič Vogrinčič idr. 2000) pravijo, da ta dogodek ne sme biti izključno upravno-administrativne narave, ampak da je vpis otroka v šolo priložnost za vzpostavljanje dobrega sodelovanja šole s starši. Zato priporočajo, da zanj pooblasti svetovalno delavko.

Povedano podkrepljujejo rezultati raziskave T. Kaltenekar (2008) o pričakovanih staršev glede vpisnega postopka. V anketi si večina (77 % vprašanih) staršev ob vpisu otroka v šolo želi pogovora s svetovalno delavko šole o otrokovi pripravljenosti za všolanje (67 %), o otrokovih posebnostih (31 %), o težavah pri navezovanju stikov (18 %), o govornih težavah (18 %), o zdravstvenih posebnostih (15 %), o strahovih otroka pred šolo (12 %). Iz tega vidimo, da je vpisni postopek za starše in otroke zelo pomemben dogodek tudi z vidika navezovanja stika s strokovnjakom iz šole in spoznavanja z otrokom in njegovimi značilnostmi. Zato vpis v šolo ne sme biti samo administrativni postopek, ampak priložnost za vzpostavitev zaupanja staršev in občutka varnosti pri otrocih.

Statistični podatki govorijo o porastu števila odložitve všolanja v zadnjih petih letih (SURS 2016). Vprašanje je torej, zakaj se starši vedno pogosteje odločajo za odložitve vpisa otroka v prvi razred. Odgovore na to vprašanje bodo podale analize, ki v zadnjem času potekajo v slovenskem prostoru.

Za raziskovanje tega pojava so gotovo relevantne zakonodajne in strokovne spremembe za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole, ki so se zgodile v zadnjih letih: sprememba iz opisnega v številčno ocenjevanje v tretjem razredu osnovne šole (2013); posodobljeni učni načrti so opismenjevanje premaknili iz drugega v prvi razred (2011); uveden je obvezni tuji jezik v drugi razred osnovne šole (2014-2016).

### EMPIRIČNI DEL

V nadaljevanju predstavljamo nekatere empirične podatke, pridobljene od svetovalnih delavcev, zaposlenih v vrtcu.

#### 1. Mnenje svetovalnih delavcev v vrtcih o odlogu in zgodnjem všolanju otrok v osnovno šolo

Med svetovalnimi delavci v vrtcih smo opravili anketo, s katero smo preučevali njihova mnenja in izkušnje z odlogom in zgodnjim všolanjem otrok. Svetovalni delavci so anketo izpolnjevali na strokovnih srečanjih Zavoda RS za šolstvo decembra 2013. Anketo je izpolnilo 45 svetovalnih delavcev slovenskih vrtcev. Sledi nekaj frekvenčnih porazdelitev rezultatov te ankete. Tabela 1 prikazuje odgovore na vprašanje *Ali vse starše pred vstopom otrok v šolo informirate o možnosti odložitve.*

Portfolio otroka iz vrtca je lahko za strokovne delavce šole bogat vir informacij o napredku otroka.

Odgovori	Število	Delež (%)
Da	21	47
Ne	24	53
Skupaj	45	100

**Tabela 1: Informiranje staršev o možnosti odložitve všolanja**

Rezultati kažejo, da dobra polovica vprašanih svetovalnih delavcev možnost odloga všolanja predstavi vsem staršem.

Svetovalni delavci lahko v zvezi z informiranostjo staršev o odložitvi všolanja občasno izvedejo evalvacijo (intervjuji, anketa med starši) o celovitosti in razumljivosti podanih informacij staršem. Tako lahko dobijo podatke tudi o tem, kako je bila ta informacija sprejeta pri starših in kako je vplivala na njihovo odločanje v zvezi z všolanjem otroka.

Sledi prikaz števila odgovorov svetovalnih delavcev vrtcev na odprto vprašanje *Katere okoliščine oz. lastnosti otroka lahko podpirajo odlog všolanja.*

Odgovori svetovalnih delavcev v vrtcih	Število
Starost otroka (otroci, rojeni konec koledarskega leta)	6
Razvojni zaostanki pri otrocih	26
Posebne potrebe otrok	7
Socialna in čustvena nezrelost	24
Šibka fina motorika in grafomotorika	7
Govorno-jezikovni primanjkljaji	12
Otroci tujcev, ki ne razumejo slovensko	2
Težave v miselnem funkcioniranju	9
Nesamostojnost	2
Težave s pozornostjo in koncentracijo	2
Nesodelovanje v dejavnostih	2
Težave na več področjih	1
Neugodne družinske razmere (selitev, nasilje, rejništvo ipd.)	5
Nespodbudno okolje	2
Revščina	1
Nemoč staršev	1
Skupno število odgovorov	109

**Tabela 2: Okoliščine in lastnosti otroka, ki podpirajo odlog všolanja**

Iz odgovorov svetovalnih delavcev vrtcev vidimo, da so razlogi za ugotavljanje pripravljenosti za všolanje v večji meri povezani z značilnostmi otrok (npr. razvojni zaostanki in socialno-čustvena nezrelost) v primerjavi s težavami, ki izvirajo iz družinskega okolja. Lahko sklepamo, da so pozorni predvsem na otroke z različnimi razvojnimi težavami. Nekoliko manj pa so usmerjeni na značilnosti, ki jih povezujejo s »šolskimi« spretnostmi, kot so fina motorika, grafomotorika, samostojnost, pozornost in koncentracija. Istočasno svetovalni delavci manjkrat navajajo razloge za odložitev všolanja otrok, ki izvirajo iz njihovega neugodnega okolja (nespodbudno okolje, nasilje v družini, rejništvo, nemoč staršev ipd.).

Sledijo odgovori svetovalnih delavcev na vprašanje *Kdo največkrat predlaga odlog všolanja za otroka.*

Iz rezultatov je razvidno, da po ocenah svetovalnih delavcev vrtcev pobudo za odlog všolanja otroka največkrat podajo starši in skrbniki. Njim sledijo strokovni delavci vrtca. Manjkrat odložitev predlagajo same svetovalne delavke, najmanjkrat pa strokovnjaki iz drugih institucij.

Odgovor na vprašanje, kako skladni so predlogi vzgojiteljev in staršev, bi nam dodatno osvetlil stopnjo sodelovanja strokovnih delavcev s starši in podal usmeritve za nadaljnje delo - ali poglobljati spremljanje napredka otroka eno leto pred vstopom v šolo in se povezovati s šolo zaradi spremljanja otroka več let ali se predvsem usmeriti v sodelovanje s starši in spodbujati njihovo spremljanje napredka otroka.

Vzgojitelji imajo možnost sistematično spremljati napredek otrok dalj časa v različnih okoliščinah in dejavnostih ter interakcijah otrok z vrstniki in odraslimi. Še posebno je to pomembno v letu pred vstopom v šolo. Zato se nam zdi njihova ocena še posebno dragocena. Spremljanje napredka otroka s strani staršev pomeni podporo v procesu upoštevanja območja otrokovega bližnjega razvoja ter skupno prizadevanje staršev in strokovnih delavcev v podpiranju otrokovega prihodnjega razvoja.

Med ostale pobudnike pridobivanja ocene o pripravljenosti otroka za všolanje vprašani navajajo še komisije za usmerjanje, izvajalce dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami in šolo.

Sledi prikaz odgovorov svetovalnih delavcev na vprašanje *Kje je za otroka najbolje opraviti psihološki pregled za namen ocene pripravljenosti za šolo.*

Možni odgovori	Delež odgovorov (%)
V vrtcu	46
V šoli	21
V zunanji instituciji	33
Skupaj	100

**Tabela 3: Odgovori glede kraja izvajanja psihološkega pregleda**

Iz rezultatov je razvidno, da vprašani dajejo prednost oceni pripravljenosti otroka za šolo psihologu v vrtcu (46 % odgovorov), torej znanemu okolju in otroku znani osebi. Psiholog, ki je zaposlen v vrtcu, lažje prilagodi čas ocenjevanja, otroka lahko tudi večkrat sreča za ta namen kakor tudi, da od strokovnih delavcev vrtca zbere več avtentičnih informacij o otroku. Lahko tudi sam, v naravnem okolju, med otrokovimi vsakodnevni dejavnostmi, opazuje otroka oddelku vrtca.

Njegova ocena je lahko celovita.

Pri teh moramo upoštevati dejstvo o manjšem deležu zaposlenih psihologov v vrtcu.

Psihologu iz zunanje institucije so vprašani za ocenjevanje pripravljenosti dali prednost v 33 odstotkih primerov.

Razlogi so lahko v njegovi večji izkušnosti pri ugotavljanju pripravljenosti zaradi večjega števila tovrstnih psiholoških pregledov.

Prednost oceni pripravljenosti za všolanje je šolskemu psihologu dodelilo 11 odstotkov vprašanih. Psiholog, zaposlen v šoli, je v prednosti, saj pozna šolske zahteve in okolje, v katerega prihaja otrok, in je v prihodnosti lahko aktivno vključen v času otrokovega prilagajanja.

V anketi smo ugotovili tudi, da so stališča do zgodnjega všolanja otrok pri polovici svetovalnih delavk vrtca odklonilna, druga polovica zagovarja oceno pripravljenosti za vstop v šolo za posameznega otroka. Gotovo ta tema zahteva več prihodnega raziskovanja tudi v smeri spoznavanja ozadja subjektivnih teorij svetovalnih

delavcev in drugih dejavnikov, kot so značilnosti okolja vrtca, dolžina vključenosti otrok v vrtec pred všolanjem idr.

## 2. Skupne ugotovitve in usmeritve skupine svetovalnih delavcev vrtcev in šol na temo prehoda otrok v osnovno šolo

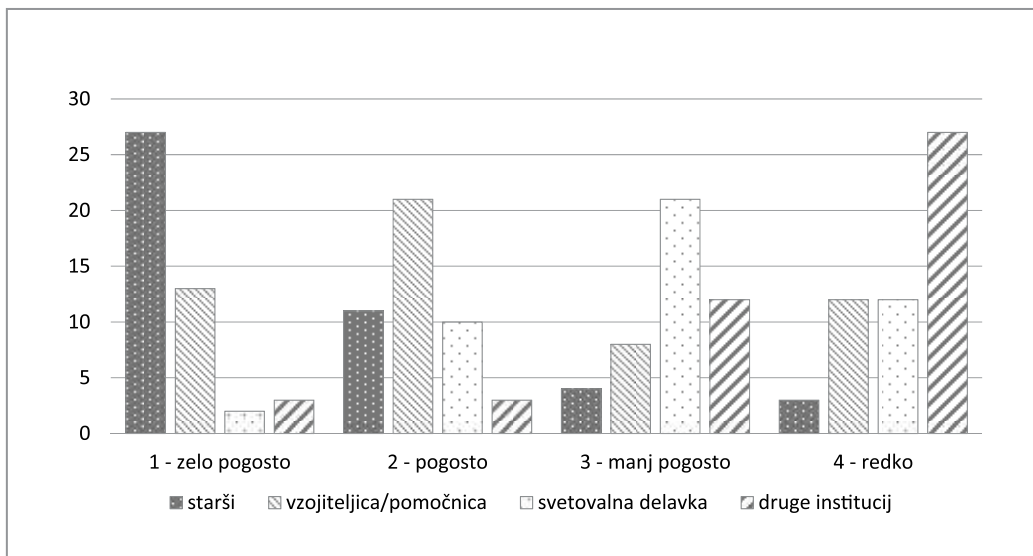
Želeli smo predstaviti izhodišča in razpravljati o prehodu otrok v šolo skozi njihove izkušnje in trenutno prakso, s poudarkom na dveh vidikih: vidik pripravljenosti otroka za všolanje in vidik medinstitucionalnega sodelovanja. Sledi zapis skupnih ugotovitev in predlogov sodelujočih.

Na **treh srečanjih svetovalnih delavcev vrtcev in šol** Dolenjske, ki so potekala času od januarja do marca 2016 v organizaciji Zavoda RS za šolstvo, je sodelovalo 10 do 15 udeležencev.

### PREHOD V OŠ: UGOTOVITVE IN PREDLOGI ZA OBE SKUPINI SVETOVALNIH DELAVCEV

1. Zaradi obsega in pomena nalog s področja prehoda iz vrtca v šolo je pomembno, da so ta dela razvidna v letnem delovnem načrtu svetovalnega delavca vrtca oz. šole, da so ustrezno časovno opredeljena in spremljana ter samoevalvirana.
2. Svetovalni delavci sodelujejo z vodstvom pri organizaciji različnih srečanj:
  - a) dejavnosti, da predšolski otroci pred vstopom v šolo spoznavajo prostore in dejavnosti šole,
  - b) medvrstniške dejavnosti oddelkov vrtca in prvega razreda za namen bogatenja otrokovih izkušenj o šoli in povezovanja šolarjev z otroki vrtca in šole,
  - c) izmenjave izkušenj med vzgojitelji in učitelji v prvem razredu - medsebojne predstavit-

Dogodek ne sme biti izključno upravno-administrativne narave, ampak da je vpis otroka v šolo priložnost za vzpostavljanje dobrega sodelovanja šole s starši.



Grafikon 1: Prikaz števila pogostosti pobud za odložitev všolanja glede na predlagatelja (1 – najbolj pogosto, 2 – pogosto, 3 – manj pogosto, 4 – redko)

- ve dela in pristopov vzgojiteljev in učiteljev ter konceptov zgodnjega in formalnega učenja ter pogovori o značilnostih otrok za lažji prehod.
3. Ranljivim skupinam otrok, kot so otroci s posebnimi potrebami, priseljeni otroci, otroci iz disfunkcionalnih družin, nesposobnega in revnega okolja, romski otroci, otroci preveč zaščitniških staršev itd., je treba nameniti posebno strokovno pozornost, kot je podpora strokovnih delavcev pri čim zgodnejšem odkrivanju in individualizaciji pristopa otrok iz ranljivih skupin ter sodelovanje z njihovimi starši (razumevanje, da starši potrebujejo čas, da sprejmejo posebnosti v razvoju otroka; strokovna podpora, tolmači za priseljence ipd.).
  4. Ozaveščati lastne subjektivne teorije o pripravljenosti otrok za všolanje; spodbujati prilagajanje pristopov v prvem razredu šole mlajšim otrokom pri vseh strokovnih delavcih v vrtcih in šolah glede na spremembe in spoznanja stroke.
  5. Če se odločitev staršev o odložitvi všolanja razlikuje od ocene svetovalnega delavca vrtca ali šole, jim svetujemo, da poiščejo drugo strokovno mnenje.

#### PREHOD V OŠ: PREDLOGI ZA SVETOVALNE DELAVCE V VRTCIH

1. Zagotoviti vzgojiteljem strokovno podporo v zvezi s preходом otrok v šolo.
  - Seznanjati vzgojitelje z značilnostmi otrok za lažji prehod otrok v obdobju eno leto pred vstopom otroka v šolo. Seznaniti jih o možnosti odloženega in zgodnjega všolanja otroka.
  - Pomoč vzgojiteljem pri načrtnem spremljanju otrokovega razvoja in značilnosti na podlagi opazovanj ter pri načrtovanju in izvajanja dejavnosti v oddelku, ki podpirajo razvoj glede na ugotovljeno območje aktualnega razvoja.
  - Otroka lahko za ta namen opazuje in spremlja tudi svetovalna delavka in poda skupaj z vzgojiteljico opažena vedenja otroka in svojo oceno (v skladu s soglasjem staršev).
  - Posvetiti posebno skrb otrokom z odstopanjem v razvoju; jih pravočasno prepoznati in individualizirati pristope.
  - Opolnomočiti vzgojitelje za sporočanje lastnih opažanj o otroku na podlagi sistematičnih opazovanj in beleženj napredka otroka (npr. kaj je objektivno opažanje in kaj subjektivna sodba, kakšen je napredek na podlagi dveh ali več opazovanj otrokovega vedenja, sodelovanja, izdelkov - portfolio otroka).
2. Dejavnosti s starši na temo prehoda v šolo
  - Na septembrskem roditeljskem sestanku (eno leto pred vstopom v šolo), informirati starše o npr. razlikah med značilnostmi zgodnjega in formalnega učenja (prilagojeno), pojasniti jim dinamičnost razvoja otroka v tej starosti in čustvovanja otroka ob prehodu in pomoči, obli-

kovanje realnih pričakovanj do šole, predstaviti zaželene značilnosti pri otroku za lažji prehod v šolo in sprejemljiva odstopanja zaradi hitrih napredovanj v otrokovem razvoju, seznaniti starše s postopkom za odložitev vstopa v šolo. Namen: pomagati staršem oblikovati realna pričakovanja glede prehoda v šolo in poudarjati dobrobit otroka.

- Sodelovati z vzgojiteljico pri pogovornih urah z nekaterimi starši.
- Prepoznati značilnosti pretirano zaščitniškega stila vzgoje (Juul 2015; Žorž 2013) pri posameznih starših in se pogovoriti z njimi. V oceno pripravljenosti vključiti, kako starši vidijo otroka.
- Mnenje vzgojiteljice o pripravljenosti otroka za šolo in rezultate psihološkega testiranja v vrtcu predstaviti staršem otroka do vpisa v šolo. Raziskati razloge za morebitna razhajanja med oceno vzgojiteljice in psihološko oceno, kot npr. nezaupanje staršev v šolski sistem, preveč zaščitniška vzgoja ipd.
- Posameznim staršem zagotoviti informacije o zunanjih institucijah in različnih strokovnjakih za oceno odloga všolanja v zunanjih ustanovah in pri različnih strokovnjakih. Starši na podlagi več mnenj in svojih opažanj lažje sprejmejo odločitev glede odložitve vstopa otroka v šolo.

#### PREHOD V OŠ: PREDLOGI ZA SVETOVALNE DELAVCE V ŠOLAH

1. Strokovne delavce v prvem razredu opolnomočiti v skrbi za spremljanje otrok v obdobju uvajanja v šolo in za individualizacijo pristopov pri delu z otroki.
  - Izobraževanje učiteljev o značilnostih zgodnjega učenja in pomena igre za učenje ter značilnostih šestletnih otrok. Krepitev strokovnega vpliva z znanji in pogledi vzgojiteljic v tandemih z učiteljicami ter znotraj aktivov strokovnih delavk prvih razredov.
  - Podpora učiteljem pri spremljanju napredka otrok in pri individualizaciji dela.
  - Več let spremljati napredek starejših učencev, ki so imeli odložen vstop, in ugotovitve predstaviti strokovnim delavcem.
2. Dejavnosti s starši otrok pred vstopom v šolo in s starši učencev prvega razreda
  - Vpis otrok v prvi razred vključuje administrativni in strokovni del. Vabilo nasloviti na starše in otroka. Za svetovalnega delavca šole je to priložnost dobiti najpomembnejše informacije od staršev in načrtovati morebitni ponovni sestanek s starši, ki razmišljajo o odlogu všolanja.
  - Običajno je to prvi stik staršev in otrok s šolo. Če okoliščine dopuščajo, je zaželeno, da je >

otrok prisoten ob vpisu v šolo, saj ga tako aktivno vključujemo v celoten proces in ta izkušnja lahko prispeva k oblikovanju otrokovih realnih predstav o šoli in pozitivnih čustev, povezanih s šolo.

- Na roditeljskih sestankih informirati starše o zaželenih in pričakovanih lastnostih otroka ob prehodu. Po potrebi na individualnih srečanjih s starši svetovalni delavec pridobi podatke o otroku, njegovih posebnostih, na podlagi katerih v sodelovanju s starši pridobi druga strokovna mnenja glede morebitne odložitve všolanja. Kasneje pa podpira učitelja v individualizaciji vzgojno-izobraževalnega dela v prvem razredu za tega otroka.
- V primerih ugotavljanja pripravljenosti otroka zbirati podatke o otroku (v skladu s soglasjem staršev) iz različnih virov. Staršem svetovati, pomagati pri odločanju glede všolanja njio-

vega otroka. Ker je to za starše včasih zahteven proces, ponuditi staršem možnost večkratnih pogovorov v obdobju med vpisom in njihovo končno odločitvijo.

V nadaljevanju bodo predstavljeni empirični podatki pridobljeni od staršev vrtčevskih otrok, in so eno leto pred vstopom v šolo.

3. Rezultati ankete za starše o zaželenih lastnostih otrok za njihov lažji prehod v šolo

Namen zbiranja ocen staršev je bil ugotoviti, kako oni razvrščajo nekatere lastnosti otrok glede pomembnosti za lažji prehod v šolo.

Septembra 2016 smo v spletni anketi skupaj z Vrtcem Pedenjped iz Novega mesta pridobili podatke na vzorcu 29 staršev otrok, ki so eno leto pred vstopom v šolo. Zastavili smo dve vprašanji: o značilnostih otrok za lažji prehod v šolo in o njihovih

Značilnosti otrok	Število odg. rang 1	Število odg. rang 2	Število odg. rang 3	Skupaj (rangi 1, 2 in 3)
Samostojnost	19	3	3	25
Samozavest	4	4	1	9
Zaznavanje sebe	0	5	1	6
Socialne spretnosti	3	2	3	8
Pozornost	0	3	4	7
Motivacija	1	2	1	5
Slovenščina – jezikovne zmožnosti	0	3	1	4
Grobe motorične spretnosti	0	0	1	1
Fine motorične spretnosti	0	1	0	1
Zaznava: vid in sluh	1	1	2	4
Čustvene spretnosti	0	0	2	2
Miselne spretnosti	0	3	1	4
Vztrajnost	0	0	4	4
Osnovne bralne in računske spretnosti	0	1	0	1
Telesni razvoj	0	0	4	4
Prožnost	0	0	0	0
Ustvarjalnost in domišljija	1	1	1	3
Druge (navedite)	-	-	-	-

(1 - najbolj pomembna lastnost; 17 - najmanj pomembna lastnost)

pričakovanih do vrtca in šole v času pred vstopom v šolo in po njem.

Instrument avtorja Niklasa iz leta 2011 vsebuje seznam in opise sedemnajstih značilnosti otrok. Na vzorcu slovenskih vzgojiteljev in učiteljev prvega razreda ga je uporabila Maša Vidmar in rezultate objavila v prejšnji številki naše revije (Vidmar, 2017). Isti seznam značilnosti otrok za lažji prehod smo nekoliko priredili staršem in ga uporabili na našem vzorcu.

Sledijo prikazi frekvenčnih porazdelitev z interpretacijo.

Rezultati kažejo frekvence zaželenih lastnosti otroka za vstop v šolo po izbirah staršev.

Zaradi majhnega in nereprezentativnega vzorca ne moremo posploševati rezultatov, ampak jih obravnavamo kot možne tendence.

Ugotavljamo, da med pomembnimi značilnostmi otrok po ocenah staršev izstopa samostojnost otroka. Sledijo ji samozavest, socialne spretnosti, pozornost in koncentracija ter zaznavanje sebe.

Ocene pomembnosti enakega seznama sedemnajstih značilnosti otrok za lažji prehod (Vidmar 2017) kažejo sovpadanje zaželenih lastnosti pri otrokih ob prehodu med vzgojitelji in učitelji. Strokovni delavci nadalje navajajo kot pomembne socialno kompetenco, vztrajnost, koncentracijo/pozornost, čustvene spretnosti in jezikovne zmožnosti v slovenščini.

Starši enako kot strokovni delavci kot najbolj pomembno značilnost navajajo samostojnost otroka. Starši za razliko od strokovnih delavcev kot bolj pomembne lastnosti za lažji prehod v šolo ocenjujejo samozavest, socialne spretnosti in zaznavanje sebe. Njihova pričakovanja so v smeri večšin, pomembnih za različne življenjske okoliščine, strokovni delavci pa izpostavljajo značilnosti, ki jih povezujemo s šolskim delom (Vidmar 2017).

V anketi smo starše še vprašali, kakšno podporo in informacije od vrtca in od šole v obdobju prehoda pričakujejo družine. Od vrtca starši pričakujejo, da pri otroku razvija socialne spretnosti, samostojnost, fino motoriko; da otroka spodbuja, ravna sočutno, potrpežljivo in hkrati zahtevno, v skladu z napovedanimi pravili. Starši si želijo informacij o otrokovem razvoju ter otrokovih močnih in šibkih področjih.

Pričakovanja staršev do šole po eni strani odražajo njihovo okupiranost s socialno-čustvenimi vidiki prilaganja otrok na šolo. Vstop v šolo je pomemben mejnik za otroka in družino, saj pričakujejo veliko spremembo, ki bo prinesla več strukture v družinsko življenje in več izzivov. Predvsem je pomembno, da so starši zainteresirani za dobro izmenjavo informacij z učitelji. Zato je to odlična priložnost za dobro sodelovanje, da bi tako zagotavljali optimalen napredek otroka.

## Sklep

Strokovno (so)delovanje v dobrobit otrok in za njihov optimalni razvoj ob prehodu v šolo je pomembno področje delovanja svetovalnih služb vrtcev in osnovnih šol.

Naloga vrtca in šole je individualizirati razmerje med kontinuiteto (»mehki« prehod) in diskontinuiteto (uvajanje sprememb, razvojnih in učnih izzivov) ob prehodu otroka v šolo, saj pri posameznem otroku obstajajo različna področja in različne stopnje pripravljenosti za šolo, med drugimi tudi pripravljenost za (formalno) učenje. Pri zagotavljanju kontinuiranega prehoda iz zgodnjega v formalno učenje ima ključno vlogo prav igra otrok.

Aktivna vključenost otroka v dejavnosti ob prehodu v šolo krepi predvsem pozitivna čustva in obratno - aktivno udeležbo otroka lahko pričakujemo, če pri njem prevladujejo pozitivna čustva v zvezi s prehodom v šolo. Zaradi intenzivnosti pozitivnih in negativnih čustev (predvsem strah pred neznanim) v času prehoda je prav, da otrokom ponudimo prostor in čas tako v vrtcu kot v šoli za pogovore, v katerih otroci izražajo svoja pričakovanja, prve izkušnje s šolo in čustva, ki spremljajo te izkušnje.

Otrok mora biti čim bolj prepričan v svoje moči, da bi lahko pri njem prevladovala pozitivna čustva o šoli, ki ga bodo spodbujala v razvoju in učenju. Prehod v šolo za vsakega otroka predstavlja priložnost za rast, če upoštevamo njegove individualne potrebe in uravnavamo naše pristope tako na njegovo kognitivno kot tudi na čustveno-socialno raven.

V času prehoda v šolo portfolio otroka lahko omogoča njegovo večjo participacijo, če ga otrok skupaj starši lahko prinese v šolo. Portfolio prinaša strokovnim delavcem šole veliko formativnih informacij o otrokovem preteklem napredku, s čimer zagotavljamo pomembno kontinuiteto prenosa informacij o otroku med vzgojitelji in učitelji. Ta je še posebno pomembna za individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v prvem razredu.

Pri nalogah, povezanih s prehodom v šolo, igra pomembno vlogo svetovalna služba vrtca in šole (npr. pri sodelovanju institucij, pri ocenah pripravljenosti in ocenah za zgodnji vpis otroka v šolo, pri strokovni podpori vzgojiteljem in učiteljem ob tem prehodu). Njihov prispevek je v spremljanju napredka posameznega otroka, ocenjevanju tveganj glede všolanja, individualizaciji vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanju s starši idr.

Strokovne ocene o pripravljenosti otroka za vstop šolo lahko pridobimo iz dveh virov: iz vrtca (na podlagi celostnega spremljanja razvoja in napredka otroka s strani vzgojitelja in svetovalnega delavca) ter od strokovnjakov drugih institucij, ki podajo strokovno oceno o trenutni pripravljenosti otroka za všolanje.

Z večletnim spremljanjem napredka otrok, pri katerih je šlo za zgodnje ali odloženo všolanje, bi pridobili sistematične podatke o značilnostih teh otrok, razlo-

gih za odstopanja pri všolanju in otrokovem kasnejšem napredku. Tako sistematično zbrane izkušnje bi pomagale strokovnim delavcem in staršem pri ocenah in odločanju glede všolanja ter ustanovam pri postavljanju sistemskih usmeritev za všolanje bodočih generacij otrok.

V šolskem letu 2015/16 je bila vključenost pet in šest let starih otrok v slovenske vrtce 92-odstotna (SURS 2016). Število odložitve všolanja opazno narašča. Zaradi teh podatkov se zdi pomembno strokovno pozornost usmeriti k spremljanju napredka otrok, ki niso bili vključeni v predšolske ustanove, pa tudi razlogom za naraščajoče število odložitve všolanja otrok.

Zato bi bile nujne analize, ki bi ugotavljale, ali so vzroki za večanje števila odlogov všolanja povezani s pritiski storilnostne družbe in odzivi staršev z zaščitniško vzgojo otrok. Ob tem bi lahko ugotavljali, ali preslaba informiranost staršev ob uvajanju novosti v prvo triletje pri njih ustvarja predstavo o storilnostno naravnem vzgojno-izobraževalnem delu v prvih letih osnovne šole. Veljalo bi tudi ugotavljati prepričanja

svetovalnih in drugih strokovnih delavcev, ali se devetletka dobro prilagaja eno leto mlajšim otrokom v prvem razredu ter ali se zadnja leta večajo razlike med otroki glede pripravljenosti za všolanje.

Ugotavljamo, da ni zbranih slovenskih podatkov in raziskav o stališčih in izkušnjah svetovalnih delavcev z odlogom in zgodnjim všolanjem otrok. Ker so ravno njihove strokovne odločitve na tem področju pomembne, je priporočljivo, da svetovalni delavci posodablajo svoja znanja na tem področju in da skupaj spremljamo njihova stališča.

Ugotavljamo, da starši od vrtcev in šol v času prehoda pričakujejo in želijo informacije o otrokovem napredku in o zahtevah šole, ob vpisu v šolo pa pogovor o otroku, kasneje pa še izmenjavo informacij z učitelji. Starši se s strokovnimi delavci strinjajo v oceni, da je samostojnost otroka njegova najbolj zaželena lastnost za vstop v šolo. To nam kaže na enega izmed možnih ciljev za skupna prizadevanja strokovnih delavcev in staršev za dobrobit in optimalni razvoj otrok ob prehodu v osnovno šolo. <

## Viri in literatura

1. Bregant, T. (b. l.). Naši malčki so neutrudni iskalci in raziskovalci - to je vrojeno v umnega človeka. Dostopno na [http://www.vrtcandersen.si/tl\\_files/DOKUMENTI/sola-za-starse/povzetki-srecanj/IzrocekBregant.pdf](http://www.vrtcandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/sola-za-starse/povzetki-srecanj/IzrocekBregant.pdf).
2. Dockett, S. in Einarsdottir, J. (2016). Continuity and Change in the Transition to School. V: 26th EECERA Annual Conference, Dublin, Ireland (Abstract book), str. 238-239. Dostopno na: <http://www.eecera.org/custom/uploads/2016/09/dublin-2016.pdf> (20. 12. 2016).
3. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2000). Vpis otrok v vrtce in osnovno šolo. Priporočila za ravnanje svetovalne službe. Okrožnica za osnovne šole.
4. Čačinovič Vogrinčič idr., (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Čačinovič Vogrinčič idr., (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v OŠ. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Juul, J. (2015). Kompetentni otrok. Radovljica: Didakta.
7. Kaltenekar, T. (2008). Svetovalne potrebe staršev pri vstopu šestletnikov v šolo. Sodobna pedagogika, št. 2/2008, str. 142-157.
8. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Urad za razvoj šolstva.
9. Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. Sodobna pedagogika, letnik 61 = 127, št. 1, str. 28-45.
10. Marjanovič Umek L. (2006): Učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje. Dostopno na: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/povzetek%20CEPS%20-%20ucinek%20vrtca.pdf> (20. 12. 2016).
11. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. Psihološka obzorja, št. 2, str. 31-51.
12. Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. (2004). Uradni list RS, št. 80/2004, str. 9735. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=50375>. (20. 12. 2016).
13. Resman, M. (1999). Filozofija šolskega oz. vrtčevskega svetovanja in svetovalne službe. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bežić, G. Čačinovič Vogrinčič in J. Musek. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, str. 63-65. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
14. Sanda, S. (2013). Psihološki pregled ob prehodu otroka iz vrtca v šolo. Študijsko srečanje ŠSD (interno gradivo s srečanja).
15. Somolanji Tokić, I., Kretić Majer, J. (2013). Dijete kao aktivni sudionik polaska u školu. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. LXI, št. 1, 2015, str. 103-111. Dostopno na: <http://hrcak.srce.hr/152312> (20. 12. 2016).
16. Stritar, U. Sentočnik, S. (2007). Otrokov portfolio v vrtcu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. SURS, Statistični Urad Republike Slovenije. (2016). SI-STAT Data Portal. Dostopno na: [http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem\\_soc/09\\_izobrazevanje/03\\_predsol\\_vzgoja/01\\_09525\\_otroci\\_vrtci/01\\_09525\\_otroci\\_vrtci.asp](http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp) (20. 12. 2016).
18. Vidmar, M. (2017). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. Šolsko svetovalno delo, letnik XX, št. 3-4. Str. 13-22.
19. Vidmar, M. in Tymms, P. (2009). Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo (PIPS). Ljubljana: Pedagoški inštitut.



20. Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
21. Zakon o osnovni šoli. (2016). Uradni list RS št. 81/06. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (20. 12. 2016).
22. Zdravniški pregled šolskih novincev. (b. d.) Dostopno na: [http://www.mz.gov.si/si/delovna\\_podrocja/javno\\_zdravje\\_preprecevanje\\_bolezni\\_in\\_krepitev\\_zdravja/obvladovanje\\_kronicnih\\_nenalezljivih\\_bolezni\\_in\\_stanj/preventivni\\_zdravstveni\\_pregledi/preventivni\\_pregledi\\_novorojenckov\\_predsolskih\\_in\\_solskih\\_otrok\\_mladine\\_in\\_studentov/](http://www.mz.gov.si/si/delovna_podrocja/javno_zdravje_preprecevanje_bolezni_in_krepitev_zdravja/obvladovanje_kronicnih_nenalezljivih_bolezni_in_stanj/preventivni_zdravstveni_pregledi/preventivni_pregledi_novorojenckov_predsolskih_in_solskih_otrok_mladine_in_studentov/) (20. 12. 2016).
23. Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
24. Žorž, B. (2013). Razvajenost, rak sodobne družbe. Celje: Mohorjeva družba.

# Socialna sprejetost in samopodoba nadarjenih učencev in učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

VESNA FLANDER,  
vesna.flander@gmail.com

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
melita.puklek@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** Namen raziskave je bil ugotoviti socialno sprejetost in samopodobo nadarjenih učencev ter učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU)<sup>1</sup> in ju primerjati s skupino ostalih učencev<sup>2</sup> v zadnjem triletju osnovne šole. Rezultati kažejo, da je socialni položaj nadarjenih učencev bolj ugoden kot socialni položaj učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter ostalih učencev. Nadarjeni se glede na sociometrični položaj v razredu večinoma uvrščajo v skupino priljubljenih in povprečnih učencev. Med tremi skupinami imajo učenci s primanjkljaji na posameznih

<sup>1</sup> PPPU - primanjkljaji na posameznih področjih učenja

<sup>2</sup> Ostali učenci - tisti, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni in nimajo dodatne strokovne pomoči

področjih učenja najmanj ugoden socialni položaj. Večina se jih uvršča v skupino zavrženih učencev. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kažejo nižjo samopodobo v večini sestavin v primerjavi z nadarjenimi in ostalimi učenci, nadarjeni učenci pa višjo samopodobo v večini sestavin v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalimi učenci. Ugotovimo lahko, da so med različnimi skupinami učencev v razredu razlike v njihovem socialnem položaju v razredu in doživljanju samopodobe. Raziskava je tako lahko izhodišče za odkrivanje strategij razvoja pozitivne samopodobe in učinkovite integracije v razredno skupnost.

**Ključne besede:** socialna sprejetost, samopodoba, nadarjeni učenci, primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

## Social Acceptance and Self-Image of Gifted Students and Students with Specific Learning Disabilities

● **Abstract:** The purpose of the research was to determine the social acceptance and self-image of gifted students and students with specific learning disabilities (SLDs), and compare them with the group of other students in the last triennium of primary school. The results show that the social status of gifted students is more favourable than the social status of students with specific learning disabilities and of other students. With regard to the sociometric status within the class, the gifted are mostly categorised in the group of popular and average students. Of the three groups, the students with specific learning disabilities have the least favourable social status. Most of them are categorised in the group of rejected students. Students with specific learning disabilities have demonstrated a poorer self-image in the majority of the components in comparison with gifted and other students, whereas gifted students have demonstrated a better self-image in the majority of the components in comparison with the students with specific learning disabilities and other students. It can be inferred that differences exist among different groups of students within a class as regards their social status within the class and how they see themselves. This research can therefore serve as a starting point for discovering the strategies for developing a positive self-image and for effective integration into the class community.

**Keywords:** social acceptance, self-image, gifted students, specific learning disabilities.

## 1 Uvod

Eden pomembnih dejavnikov socialnega okolja, povezanih z razvojem otrokove samopodobe v šolskem obdobju, so otrokovi vrstniki. Socialna sprejetost v obdobju odraščanja ima pomembno vlogo pri nadaljnjem razvoju posameznika ter tudi pri socialnem prilagajanju v kasnejšem življenju. Med učenci osnovnih šol so učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni, učenci, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP),<sup>3</sup> učenci, za katere je značilno oboje (dvojno izjemni), in ostali učenci (nič od navedenega), zato je pomembno, da poskrbimo za optimalni intelektualni ter socialni in emocionalni razvoj različnih skupin učencev.

### 1.1 Nadarjeni učenci

Po Zakonu o osnovni šoli opredeljujemo nadarjene učence kot tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posamez-

nih učnih področjih, v umetnosti ali športu (ZOsn-H 2011, člen 11). Nadarjeni učenci imajo nekatere osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite: razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja), nenavadna domišljija, dober spomin, smisel za humor, natančnost opazovanja, široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.), motorična spretnost in vzdržljivost, visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih, nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo ter empatičnost (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli 1999).

<sup>3</sup> DSP - dodatna strokovna pomoč

K. F. Peairs (2010) ugotavlja, da so nadarjeni učenci v razredu običajno dobro sprejeti med vrstniki in zavzemajo ugoden sociometrični položaj. Skladno s teorijo selekcije in homofilije, ki trdi, da so si posamezniki znotraj vrstniške skupine podobni v različnih značilnostih (npr. učna uspešnost, čas, ki ga porabijo za domače naloge, uporaba substanc, pogostost zmenkov), nadarjeni učenci bolj verjetno sklepajo prijateljstva z enako nadarjenimi učenci v primerjavi z ostalimi učenci. Različne raziskave kažejo, da so identificirani nadarjeni učenci bolj priljubljeni in manj zavrtni v primerjavi z njihovimi vrstniki (Cohen idr. 1994; Gallagher 2015; Peairs 2010). Nadarjeni učenci imajo tudi bolj pozitivno globalno, akademsko in socialno samopodobo kot njihovi vrstniki (Ablard 1997; Janos idr. 1985; Hoge in Renzulli 1993; Karamessinis 1983; Litster in Roberts 2011; Richards idr. 2003).

Nadarjeni učenci so v razredu običajno dobro sprejeti med vrstniki in zavzemajo ugoden sociometrični položaj.

## 1.2 Učenci s posebnimi potrebami

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1 2011) so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oz. posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Vsi učenci z dodatno strokovno pomočjo, ki so sodelovali v raziskavi, so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Vsi učenci z dodatno strokovno pomočjo, ki so sodelovali v raziskavi, so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Izraz označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialne sposobnosti in čustveno dozorevanje (Pravilnik o spremembah ... 2006; Kavkler idr. 2008). Neuspehi zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja pri učencu pogosto povzročajo doživljanje frustracij, znižanje samospoštovanja in vo-

dijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo otrokovih šibkih področij (Kavkler idr. 2008).

C. Cambra in N. Silvestre (2003) sta ugotovili, da imajo učenci s posebnimi potrebami pozitivno samopodobo, čeprav je ta pomembno nižja od samopodobe njihovih vrstnikov, predvsem socialne in akademske samopodobe. Tudi drugi avtorji ugotavljajo, da imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja nižjo akademsko in socialno samopodobo kot njihovi vrstniki (Brown 1999; Montgomery 1994; Schmidt idr. 2014).

Po izsledkih več raziskav imajo učenci z učnimi težavami manj recipročnih prijateljstev, manj kakovostna prijateljstva ter nižjo socialno sprejetost in nižjo samopodobo kot ostali učenci (npr. Koster idr. 2010; Pijl in Frostad 2010; Wiener in Tardif 2004). Kavale in Forness (1996) sta ugotovila, da ima 75 odstotkov učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja slabše razvite socialne veščine (ne glede na to, kdo jih ocenjuje: učitelji, vrstniki ali sami sebe), predvsem tiste, ki vplivajo na stike z vrstniki. Opisujeta redke interakcije, nižjo sprejemljivost, nižji socialni status in večjo zavrtnitev omenjenih učencev. Učenci s posebnimi potrebami so med vrstniki manj sprejeti in bolj zavrtni kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (Baydik in Bakkaloglu 2009). Podobno tudi Ben-Yehuda idr. (2010), A. E. Brown (1999), Kuhne in J. Wiener (2000) ter L. D. Nepi idr. (2013) ugotavljajo, da imajo učenci z učnimi težavami nižjo socialno preferenčnost in bolj verjetno zavzemajo zavrtni socialni položaj. Učenci z učnimi težavami so glede na dobljene pozitivne in negativne izbire med sošolci v večji meri umeščeni v skupini zavrtnih in prezrtih učencev in v manjši meri v skupini priljubljenih in povprečnih v primerjavi z učenci, ki nimajo učnih težav (Stone in La Greca 1990).

## 2 Raziskovalni problem

V raziskavi smo želeli preveriti, ali se nadarjeni učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostali učenci razlikujejo v socialni sprejetosti, v katere sociometrične skupine se najpogosteje uvrščajo nadarjeni učenci in učenci s primanjkljaji in ali obstajajo razlike na področjih samopodobe med nadarjenimi učenci, učenci s primanjkljaji in ostalimi učenci.

## 3 Metoda

### 3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 329 učencev iz treh celjskih osnovnih šol (38 % sedmošolcev, 34 % osmošolcev in 28 % devetošolcev), ki so bili približno enakomerno zastopani po spolu (56 % fantov in 44 % deklet). Med njimi je bilo 86 oz. 26,1 % nadarjenih učencev (62 %

fantov in 38 % deklet), 38 oz. 11,6 % učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in 205 oz. 62,3 % ostalih učencev (50 % fantov in 50 % deklet).

### 3.2 Pripomočki

V raziskavi smo uporabili dva merska pripomočka. S sociometrično preizkušnjo avtorja Jakoba Levyja Morena smo merili sociometrični položaj učencev v razredu. Dobili smo podatke o sociometričnem položaju, ki kaže stopnjo posameznikove priljubljenosti (upoštevane pozitivne izbire) ali nepriljubljenosti (upoštevane negativne izbire) in omogoča razvrstitev učencev v sociometrične skupine: priljubljeni, zavrtnjeni, prezrti, kontroverzni in povprečni učenci.

Za pridobitev podatkov o samopodobi učencev smo uporabili vprašalnik za opisovanje samega sebe (SDQ II - Self Description Questionnaire II, Marsh 1990). Vprašalnik je namenjen učencem v zadnjem triletju osnovne šole oz. mladostnikom med 12. in 16. letom. Vsebuje 66 postavk, ki opisujejo vedenja ali stališča, za katera učenci na štiristopenjski lestvici označijo, v kolikšni meri opisano velja zanje. SDQ II meri dimenzije samopodobe, in sicer telesne sposobnosti, zunanji videz, odnos z vrstniki, matematika, verbalne sposobnosti, šolski predmeti, splošna samopodoba. Poleg posameznih dimenzij lahko določimo tudi akademsko samopodobo (seštevek dimenzij matematika, verbalne sposobnosti in šolski predmeti), neakademsko samopodobo (seštevek dimenzij telesne sposobnosti, zunanji videz in odnosi z vrstniki) ter globalno samopodobo (seštevek vseh dimenzij).

### 3.3 Postopek

Podatke smo zbrali s pomočjo dveh skupinskih preizkušenj (sociometrična preizkušnja in vprašalnik za opisovanje samega sebe - SDQ II), ki so ju učenci izpolnjevali po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju staršev oz. zakonitih zastopnikov ob navzočnosti avtorice raziskave. Od šolske svetovalne službe smo pridobili podatke o statusu učencev (nadarjeni učenci in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja).

Podatki so bili obdelani kvantitativno: izračunan je bil sociometrični položaj (stopnja priljubljenosti oz. nepriljubljenosti) za vsakega posameznika, učenci so bili umeščeni v sociometrične skupine in izračunana je bila samopodoba po posameznih dimenzijah za vsakega posameznika. Izračunane so bile osnovne opisne statistike. S Kolmogorov-Smirnovim testom, asimetričnostjo in sploščenostjo je bila preverjena normalnost porazdelitve podatkov. Zaradi nenormalne porazdelitve podatkov smo pri nadaljnjih analizah uporabljali neparametrične metode. Razlike smo preverjali s Kruskal-Wallisovim testom in Mann-Whitneyevim testom.

## 4 Rezultati in razprava

V raziskavi smo želeli preveriti, kako so socialno sprejeti nadarjeni učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostali učenci, v katere sociometrične skupine se večinoma uvrščajo nadarjeni učenci in učenci s primanjkljaji ter kakšna je samopodoba nadarjenih učencev, učencev s primanjkljaji in ostalih učencev.

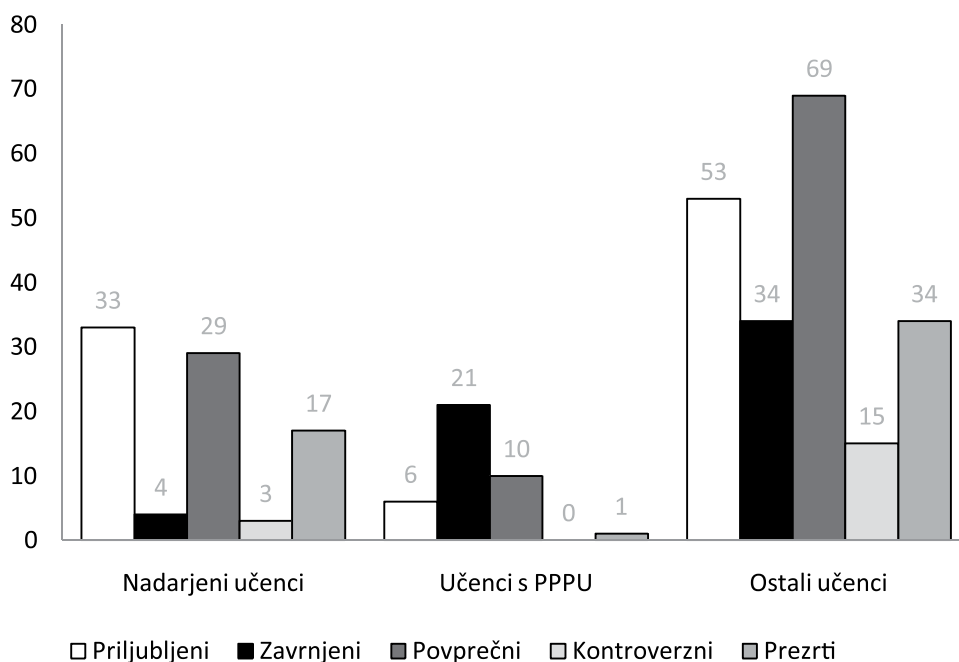
### 4.1 Razlike v priljubljenosti med nadarjenimi učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalimi učenci

Razlike v priljubljenosti med nadarjenimi učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalimi učenci, ki smo jih ugotavljali s Kruskal-Wallisovim testom, so statistično pomembne ( $\chi^2 = 11,760$ ,  $p = 0,003$ ). Ti učenci se med seboj razlikujejo tudi v nepriljubljenosti ( $\chi^2 = 31,375$ ,  $p = 0,000$ ). Iz rezultatov v tabeli 1 je razvidno, da so učenci s primanjkljaji v razredu najmanj priljubljeni in hkrati tudi najbolj nepriljubljeni. Nadarjeni učenci zavzemajo ugodnejši sociometrični položaj. V razredu so bolj priljubljeni od učencev s primanjkljaji (razlike v priljubljenosti med nadarjenimi in ostalimi učenci niso statistično pomembne) in manj zavrtnjeni od učencev s primanjkljaji in ostalih učencev.

Rezultati so pričakovani in potrjujejo hipotezo, da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z nadarjenimi in ostalimi učenci v razredu najmanj priljubljeni, medtem ko nadarjeni učenci zavzemajo ugodnejši sociometrični položaj v primerjavi z učenci s primanjkljaji in ostalimi učenci.

Naše ugotovitve lahko podkrepimo z ugotovitvami številnih raziskav, ki kažejo, da so nadarjeni učenci običajno priljubljeni učenci (Cohen idr. 1994; Gallagher 2015; Peairs 2010; Wentzel in Asher 1995; Wiener idr. 1990), medtem ko imajo učenci z učnimi težavami nižji socialni status in doživljajo več zavračanja ostalih učencev (Baydik in Bakkaloglu 2009; Ben-Yehuda idr. 2010; Brown 1999; Kavale in Forness 1996; Koster idr. 2010; Kuhne in Wiener 2000; Nepi idr. 2013; Pijl in Frostad 2010; Wentzel in Asher 1995).

Učenci s posebnimi potrebami so med vrstniki manj sprejeti in bolj zavrtnjeni kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb.



Slika 1: Uvrstitev nadarjenih učencev, učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalih učencev v sociometrične skupine

			Sociometrični status (pozitivni kriterij) / priljubljenost	Sociometrični status (negativni kriterij) / nepriljubljenost
Razlika med nadarjenimi učenci in učenci s PPPU	Nadarjeni učenci	N Srednji rang Vsota rangov	86 69,63 5988,5	86 51,69 4445
	Učenci s PPPU	N Srednji rang Vsota rangov	38 46,36 86,97	38 1761,5 3305
		Mann-Whitney U Stopnja tveganja	1020,5 0,001	704 0,000
Razlika med nadarjenimi učenci in ostalimi učenci	Nadarjeni učenci	N Srednji rang Vsota rangov	86 159,26 13696	86 117,42 10099
	Ostali učenci	N Srednji rang Vsota rangov	205 140,44 28790	205 157,99 32388
		Mann-Whitney U Stopnja tveganja	7675 0,080	6357,5 0,000
Razlika med učenci s PPPU in ostalimi učenci	Učenci s PPPU	N Srednji rang Vsota rangov	38 95,36 3623,5	38 159,09 6045,5
	Ostali učenci	N Srednji rang Vsota rangov	205 126,94 26023	205 115,12 23601
		Mann-Whitney U Stopnja tveganja	2882,5 0,011	2485,5 0,000

Tabela 1: Razlike v priljubljenosti med posameznimi skupinami učencev (nadarjeni učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostali učenci)

## 4.2 Uvrščanje nadarjenih učencev, učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalih učencev v sociometrične skupine

Rezultati raziskave kažejo (slika 1), da je med zavrjnjenimi učenci največ učencev s primanjkljaji in najmanj nadarjenih učencev. Večina učencev s primanjkljaji se uvršča v skupino zavrjnjenih učencev (55 %). Med nadarjenimi učenci je 5 % zavrjnjenih, med ostalimi učenci pa 17 % zavrjnjenih.

Med priljubljenimi učenci je največ nadarjenih učencev in najmanj učencev s primanjkljaji. Nadarjeni učenci se večinoma uvrščajo v skupino priljubljenih (38 %) in povprečnih (34 %) učencev. Med učenci s primanjkljaji je 16 % priljubljenih, med ostalimi učenci pa 26 % priljubljenih.

Takšne rezultate smo predvidevali in so potrdili hipotezo, da se učenci s primanjkljaji večinoma uvrščajo v skupino zavrjnjenih učencev in da se nadarjeni učenci večinoma uvrščajo v skupino priljubljenih in povprečnih učencev, v manjši meri pa v skupino zavrjnjenih učencev.

Tudi pretekle raziskave kažejo podobne rezultate. Učenci z učnimi težavami imajo nižjo socialno preferenčnost in so glede na dobljene pozitivne in negativne izbire od sošolcev v večji meri umeščeni v skupini zavrjnjenih in prezrtih učencev in v manjši meri v skupini priljubljenih in povprečnih v primerjavi z učenci, ki nimajo učnih težav. Nadarjeni učenci pa so med vrstniki priljubljeni (Ben-Yehuda idr. 2010; Cohen idr. 1994; Gallagher 2015; Kuhne in Wiener 2000; Nepi idr. 2013; Peairs 2010; Stone in La Greca 1990). M. Horvat in K. Košir (2013) sta pri slovenskih učencih ugotovili, da nadarjeni učenci zavzemajo vse sociometrične položaje, največ pa jih je bilo v skupini povprečnih in priljubljenih.

## 4.3 Razlike v samopodobi po posameznih sestavinah med nadarjenimi učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalimi učenci

Ugotavljali smo tudi, kakšna je samopodoba nadarjenih učencev, učencev s primanjkljaji in ostalih učencev. Rezultati raziskave so pokazali (tabela 2), da se ti učenci med seboj razlikujejo v sedmih sestavinah samopodobe (odnosi z vrstniki, matematika, verbalne sposobnosti, šolski predmeti, splošna samopodoba, akademska samopodoba, globalna samopodoba), v se-

stavinah telesne sposobnosti, zunanji videz in neakademski samopodoba pa med njimi ni statistično pomembnih razlik. Podobno so tudi avtorji v preteklih raziskavah (Brown 1999; Hoge in Renzulli 1993; Stanovich idr. 1998) pokazali, da se učenci s primanjkljaji, nadarjeni in ostali učenci niso razlikovali v neakademski samopodobi.

	Kruskal Wallis $\chi^2$	df	p
Telesne sposobnosti	1,735	2	0,420
Zunanji videz	0,152	2	0,927
<b>Odnosi z vrstniki</b>	20,832	2	<b>0,000</b>
<b>Matematika</b>	23,886	2	<b>0,000</b>
<b>Verbalne sposobnosti</b>	16,789	2	<b>0,000</b>
<b>Šolski predmeti</b>	70,331	2	<b>0,000</b>
<b>Splošna samopodoba</b>	43,976	2	<b>0,000</b>
<b>Akademska samopodoba</b>	44,01	2	<b>0,000</b>
Neakademski samopodoba	4,668	2	0,097
<b>Globalna samopodoba</b>	37,76	2	<b>0,000</b>

**Tabela 2: Razlike v samopodobi med nadarjenimi učenci, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalimi učenci**

V nadaljevanju smo preverjali razlike v samopodobi med pari skupin učencev.

Rezultati raziskave, prikazani v tabeli 3, kažejo, da imajo nadarjeni učenci višjo samopodobo od učencev s primanjkljaji v teh sestavinah samopodobe: odnosi z vrstniki, matematika, verbalne sposobnosti, šolski predmeti, splošna samopodoba, akademska samopodoba in globalna samopodoba. Nadarjeni učenci imajo višjo samopodobo tudi od ostalih učencev v vseh zgoraj naštetih sestavinah samopodobe, razen v sestavini odnosi z vrstniki, pri kateri razlike niso statistično pomembne. Učenci s primanjkljaji pa imajo v primerjavi z nadarjenimi in ostalimi učenci nižjo samopodobo v vseh omenjenih sestavinah samopodobe. V primerjavi z ostalimi učenci se ne razlikujejo le v sestavini matematika.

Rezultati raziskave potrjujejo hipotezo, da učenci s primanjkljaji kažejo bolj negativno samopodobo (socialna, akademska, splošna in globalna) kot nadarjeni in ostali učenci, nadarjeni učenci pa kažejo bolj pozitivno samopodobo na omenjenih področjih.

Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami raziskav, >

ki so pokazale, da imajo učenci s primanjkljaji nižjo akademsko, socialno in globalno samopodobo od svojih vrstnikov (Brown 1999; Cambra in Silvestre 2003; Montgomery 1994; Schmidt idr. 2014; Wiener in Tardif 2004), nadarjeni učenci pa imajo bolj pozitivno globalno, akademsko in socialno samopodobo kot njihovi vrstniki (Ablard 1997; Hoge in Renzulli 1993; Janos idr. 1985; Karamessinis 1983; Keiley 2002; Litster in Roberts 2011; Richards idr. 2003).

M. Jurišević (1999) povzema, da so sestavine matematika, šolski predmeti in verbalne sposobnosti povezane z učno uspešnostjo otrok: otroci, ki imajo na teh področjih višjo samopodobo, imajo tudi višji splošni uspeh in nasprotno. Raziskave s področja psihosocialnega funkcioniranja učencev z učnimi težavami pa so pokazale, da imajo ti učenci običajno več težav na številnih področjih socialne prilagojenosti v primerjavi z učenci, ki učnih težav nimajo. Tako imajo pogosteje te-

žave s pozornostjo, dosegajo nižji učni uspeh ter imajo posledično tudi nižjo učno samopodobo in motivacijo za učenje (Gadeyne idr. 2004).

## 5 Sklep

Ugotovili smo, da je socialni položaj nadarjenih učencev bolj ugoden kot socialni položaj učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ostalih učencev, medtem ko je socialni položaj učencev s primanjkljaji med tremi skupinami najmanj ugoden. Večina učencev s primanjkljaji se uvršča v skupino zavrženih učencev. Nadarjeni učenci se večinoma uvrščajo v skupino priljubljenih in povprečnih učencev. Prav tako smo ugotovili, da imajo učenci s primanjkljaji nižjo samopodobo v večini sestavin v primerjavi z nadarjenimi učenci in ostalimi učenci, na-

			OV	MAT	VS	ŠP	SS	AS	GS
Razlika med nadarjenimi učenci in učenci s PPPU	Nadarjeni učenci	N SR ΣR	86 71,5 6150,5	86 71,2 6123,0	86 71,2 6120,5	86 77,7 6678,0	86 75,1 6460,5	86 75,0 6452,0	86 74,0 6367,0
	Učenci s PPPU	N SR ΣR	38 42,1 1599,5	38 42,8 1627,0	38 42,9 1629,5	38 28,2 1072,0	38 33,9 1289,5	38 34,2 1298,0	38 36,4 1383,0
		U p	858,5 <b>0,000</b>	886,0 <b>0,000</b>	888,5 <b>0,000</b>	331,0 <b>0,000</b>	548,5 <b>0,000</b>	557,0 <b>0,000</b>	642,0 <b>0,000</b>
Razlika med nadarjenimi učenci in ostalimi učenci	Nadarjeni učenci	N SR ΣR	86 146,3 12581,0	86 179,7 15453,0	86 163,8 14090,0	86 198,0 17028,0	86 181,1 15571,0	86 186,6 16049,0	86 180,5 15525,0
	Ostali učenci	N SR ΣR	205 145,9 29905,0	205 131,9 27033,0	205 138,5 28396,0	205 124,2 25458,0	205 131,3 26915,0	205 129,0 26437,0	205 131,5 26961,0
		U p	8790,0 0,969	5918,0 <b>0,000</b>	7281,0 <b>0,019</b>	4343,0 <b>0,000</b>	5800,0 <b>0,000</b>	5322,0 <b>0,000</b>	5846,0 <b>0,000</b>
Razlika med učenci s PPPU in ostalimi učenci	Učenci s PPPU	N SR ΣR	38 76,4 2903,0	38 114,6 4355,5	38 92,9 3530,0	38 83,5 3173,5	38 79,8 3030,5	38 92,3 3509,0	38 86,0 3268,0
	Ostali učenci	N SR ΣR	205 130,5 26743,0	205 123,4 25291,0	205 127,4 26116,0	205 129,1 26473,0	205 129,8 26616,0	205 127,5 26137,0	205 128,7 26378,0
		U p	2162,0 <b>0,000</b>	3614,5 0,480	2789,0 <b>0,005</b>	2432,5 <b>0,000</b>	2289,5 <b>0,000</b>	2768,0 <b>0,005</b>	2527,0 <b>0,001</b>

Opomba: SR – srednji rang, ΣR – vsota rangov, U – Mann-Whitney U, OV – odnosi z vrstniki, MAT – matematika, VS – verbalne sposobnosti, ŠP – šolski predmeti, SS – splošna samopodoba, AS – akademska samopodoba, GS – globalna samopodoba.



darjeni učenci pa imajo višjo samopodobo v večini sestavin v primerjavi z učenci s primanjkljaji in ostalimi učenci. Gre za socialno, akademsko, splošno in globalno samopodobo, ki se nanašajo na primanjkljaj oz. prednosti teh učencev in ne za telesne vidike samopodobe. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da so med učenci v razredu, ki imajo različen položaj glede na sposobnosti in učne težave, razlike v socialni sprejetosti in samopodobi.

Učne težave, učni uspeh, samopodoba in socialna sprejetost so med seboj povezani. Pozitivna samopodoba je izrednega pomena za otrokov razvoj kot tudi učne dosežke ter otrokovo blagostanje. Nanjo pa vplivajo tudi vrstniki oz. socialni položaj, ki si ga v vrstniški skupini uspe izboriti otrok. Že večkrat potrjena je povezava med neugodnim socialnim položajem (predvsem tistih učencev, ki so zavrtnjeni od vrstnikov) in različnimi težavami v obdobju šolanja, predvsem slabši učni uspeh ali opustitev šolanja (Gifford-Smith in Brownell 2003). Zato je pomembno, da se svetovalni delavci ukvarjamo z ugotavljanjem samopodobe in

sociometričnega položaja različnih skupin učencev v šoli. Tako pridobimo več informacij o vsakem posameznem učencu in razredni dinamiki ter na podlagi pridobljenih podatkov tudi ustrezno ukrepamo.

Obstajajo mnogi načini, s katerimi lahko izboljšamo samopodobo učencev in njihov socialni položaj v razredu. Samopodobo učencev, denimo, lahko izboljšamo na te načine: a) kadar ima učenec nizko samopodobo zaradi pomanjkanja ustreznih spretnosti, potrebuje pomoč pri razvijanju ustreznih spretnosti, b) kadar ima učenec nizko samopodobo zaradi netočnega zaznavanja, je treba razširiti njegovo samozavedanje, in c) kadar ima učenec nizko samopodobo zaradi previsokih pričakovanj, potrebuje pomoč pri postavljanju realnih standardov in ciljev. Pomoč socialno nesprejetim učencem je najbolj učinkovita, če v akcijski načrt vključimo vse udeležence: učenca, ki ima težave, sošolce in učitelja. Gre za dolgotrajen proces, ki vključuje spreminjanje predstav učenca o samem sebi, predstav skupine o učencu in učiteljevih predstav o učencu (Pečjak in Košir 2008). <

## Viri in literatura

1. Ablard, K. E. (1997). Self-perception and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roepers Review*, 20, 110-115. doi: 10.1080/02783199709553870.
2. Baydik, B. in Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 435-447.
3. Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. in Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 17-34. doi:10.1080/13603110802327339.
4. Brown, A. E. (1999). *Social competence in peer-accepted children with learning disabilities*. Montreal: McGill University, Montreal.
5. Cambra, C. in Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208. doi: 10.1080/0885625032000078989.
6. Cohen, R., Duncan, M. in Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38, 33-37. doi: 10.1177/001698629403800105.
7. Gadeyne, E., Ghesquiere, P. in Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology in Psychiatry*, 45, 510-521. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00241.x.
8. Gallagher, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 51-7. doi: 10.1177/0162353214565549.
9. Gifford-Smith, M. in Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationship: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7.
10. Hoge, R. in Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465. doi: 10.3102/00346543063004449.
11. Horvat, M. in Košir, K. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 22, 156-166. doi: 10.20419/2013.22.387.
12. Janos, P. M., Fung, H. C. in Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel „different“. *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-81. doi: 10.1177/001698628502900207.
13. Jurišević, M. (1999). Samopodoba in/ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8, 23-41.
14. Karamessinis, N. P. (1983). Personality and perceptions of the gifted. *Gifted Child Today*, 3, 10-13. doi: 10.1177/107621758300300303.
15. Kavale, K. in Forness, S. (1996). Social skill deficit and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237. doi: 10.1177/002221949602900301.
16. Kavkler, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Klug, M., Magajna, L., Pečjak, S., in Vernik, H..H (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the gifted. V M. Neihart (ur.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (str. 41-50). Waco, TX: Prufrock Press.
18. Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo. Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci.

19. Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. in Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905.
20. Kuhne, M. in Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 23, 64-75. doi: 10.2307/1511100.
21. Litster, K. in Roberts, J. J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 130-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x.
22. Marsh, H.W. (1990) Self-Description Questionnaire-II Manual. Campbelltown, NSW, Australia: University of Western Sydney.
23. Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-263. doi: 10.1177/002221949402700407.
24. Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. in Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 319-332. doi: 10.1080/08856257.2013.777530.
25. Peairs, K. F. (2010). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality* (Doktorska disertacija). Durham, ZDA: Duke University.
26. Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
27. Pijl, S. J. in Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105. doi: 10.1080/08856250903450947.
28. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2006). *Uradni list RS*, 25/2006.
29. Richards, J., Encel, J. in Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14, 153-164. doi: 10.1080/1359813032000163889.
30. Schmidt, M., Prah, A. in Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40, 407-422. doi: 10.1080/0355698.2014.930339.
31. Stanovich, P. J., Jordan, A. in Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 9, 120-126. doi: 10.1177/074193259801900206.
32. Stone, W. L. in La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37. doi: 10.1177/002221949002300109.
33. Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x.
34. Wiener, J., Harris, P. in Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioral correlates of peer status in LD children. *Learning Disability Quarterly*, 13, 114-127. doi: 10.2307/1510655.
35. Wiener, J. in Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32. doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x.
36. ZOsn-H. (2011). Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. *Uradni list RS*, 87/2011.
37. ZUOPP-I. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, 58/2011.

# IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

## temeljni priročniki

### TAKSONOMIJA ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

- Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev
- Utemeljitev taksonomije, predstavitev taksonomske preglednice in prikaz uporabe taksonomske preglednice v praksi.
- Temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem.
- Okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.



Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.  
Prevod: Sonja Sentočnik  
Cena: 34,50 €



Avtorici: Alenka Kompare,  
Tanja Rupnik Vec  
Cena: 31,90 €

### KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA

Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

- Namenjeno osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem.
- Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja, **ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja** na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole.
- Podaja različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.
- Namenjeno tudi vsem, ki jih zanima področje kritičnega mišljenja in spodbujanje razvoja kritičnega misleca.

### BRALNE UČNE STRATEGIJE

- Prenovljena in z novjšimi spoznanji dopolnjena izdaja s področja učenja.
- **Najpomembnejši in najbolj celovit pripomoček za razvijanje bralne pismenosti** in tudi zmožnosti samoregulacije učenja iz pisnih virov pri nas.
- Namenjeno pedagoškim delavcem v najširšem smislu: učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, študentom vseh pedagoških smeri in šolskim svetovalnim delavcem pri strokovni pomoči učencem z učnimi težavami.



Avtorici: Sonja Pečjak,  
Ana Gradišar  
Cena: 35,00 €

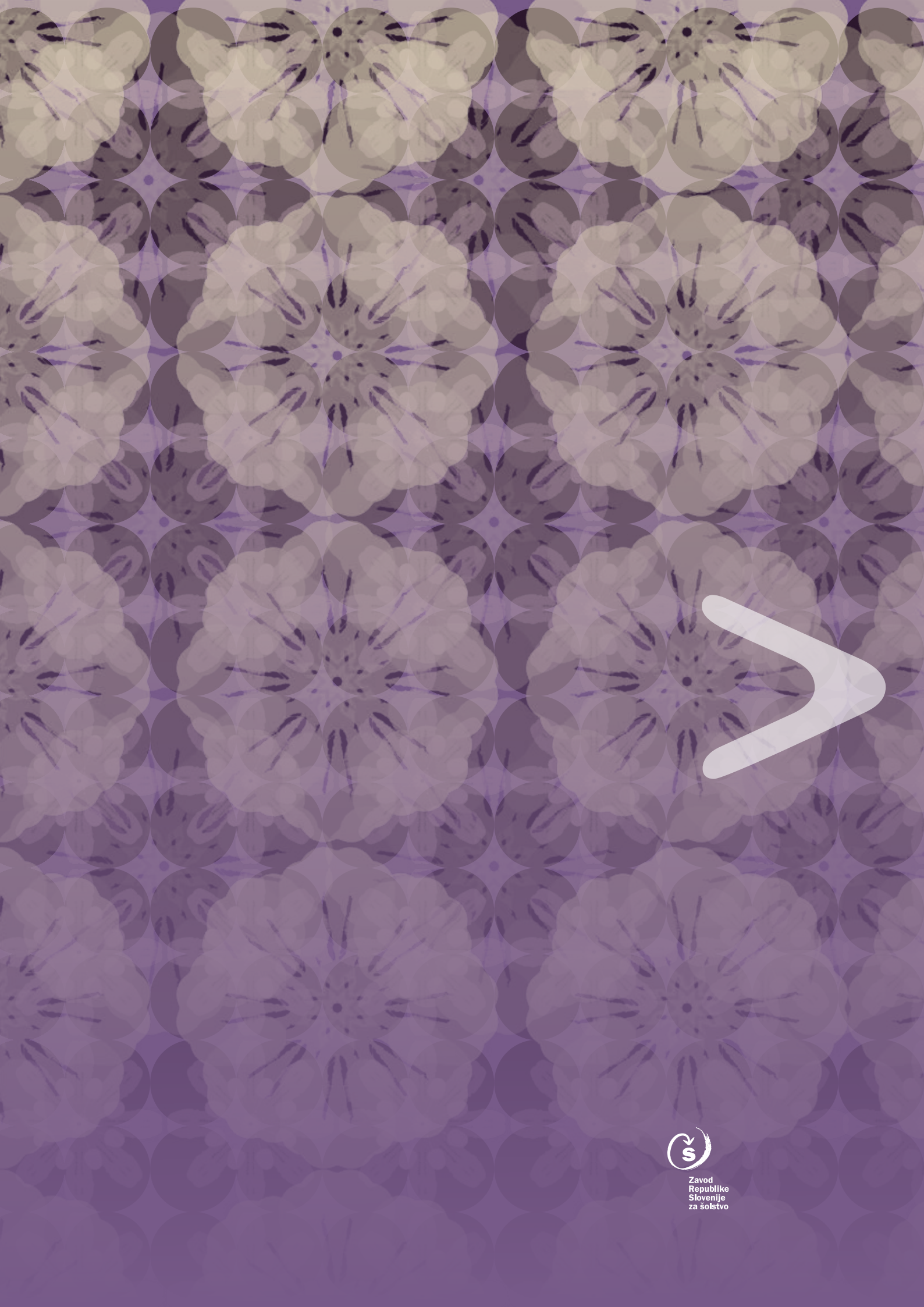


Naročanje



#### Naročanje:

po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),  
faksu (01/3005-199), elektronski pošti (zalozba@zrss.si)  
ali na spletni strani (<http://www.zrss.si>).



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za solstvo