

**Univerza v Mariboru  
Pedagoška fakulteta  
Oddelek za razredni pouk**

**Projektna naloga pri predmetu specialna pedagogika**

# **ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE**

**Avtor: P. B.**

**T. Č.**

**študijsko leto 2010/2011**

**Mentorica:** asistentka, mag. **L. M.**

**Maribor, april 2011**

## KAZALO

1POVZETEK.....	1
2UVOD.....	2
3POJAVNE OBLIKE ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTENJ v šoli.....	6
3.1Oblike motečega vedenja v zvezi s poukom.....	6
3.2Oblike motečega vedenja v odnosih do sošolcev in učiteljev.....	6
3.3Oblike motečega vedenja v odnosu do lastne (ne)uspešnosti.....	6
3.4Disocialne motnje, disocialno vedenje.....	6
4MOTNJE VEDENJA KOT POSLEDICA ČUSTVENIH MOTENJ.....	8
5ČUSTVENE MOTNJE KOT POVZROČITELJ UČNIH TEŽAV.....	11
6PRIPOROČILA IN NAVODILA ZA DELO Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI.....	13
6.1Organizacija pouka.....	13
6.2Strokovni sodelavci.....	14
6.3Organizacija časa.....	14
6.4Didaktični pripomočki in oprema.....	15
6.5Izvajanje pouka.....	15
6.5.1- Poučevanje in učenje.....	15
6.5.2Preverjanje in ocenjevanje znanja.....	15
7PRILAGODITVE ZA OTROKE S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI.....	16
7.1Osebni odnos.....	16
7.2Didaktično-metodične prilagoditve (socialno pedagoški pristop).....	16
7.3Skrb za učenčev socialno ugoden položaj v razredu.....	17
7.4Skrb za učenčevo samopodobo.....	17
7.5Timski način in spremljanje učenčevega razvoja.....	17
8Soočanje s ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI in zmanjševanje njihove moči.....	18
8.1Različni pristopi k obravnavi ČVT.....	19
8.2Nabor možnih strategij za soočanje s ČVT in zmanjševanje njihovih moči.....	20
8.2.1Strategije usmerjene v razredno skupnost.....	20
8.2.2Strategije, usmerjene k posamezniku znotraj razreda.....	20
8.2.3Strategije, usmerjene v posameznika zunaj razreda.....	20
8.2.4Podpora učitelju.....	20
8.2.5Podpora staršem.....	20
9USTANOVE, KI SE UKVARJAJO s ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI..	22
10ZAKLJUČEK.....	23
11LITERATURA.....	24

## 1 POVZETEK

Vselej, ko rečemo čustvene in vedenjske težave, imamo v mislih tako čustveno kot vedenjsko dimenzijo, pri čemer je lahko izrazitejša bodisi čustvena bodisi vedenjska, obe pa nastopata skupaj in sta v medsebojni soodvisnosti in v tesno povezanosti s socialnim kontekstom. Emocionalni ter vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi posledica dogajanja v socialnem kontekstu.

Kratko in poenostavljeno bi lahko rekli da so ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE individualni odziv na preplet bioloških dejavnikov, dejavnikov razvoja, vplive socialne deprivacije (izgube, nezadovoljene potrebe in strese) ter interaktivne dejavnike socialnega/življenjskega okolja, v katerem predvsem domače in tudi šolsko okolje pomenita dva ključna vira – bodisi podpore in s tem preprečevanja nastajanja in vzdrževanja ali pa prispevata k nastajanju čustvenih stisk in izstopajočih vedenjskih odzivov.

Nekateri vedenjski odzivi otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami: umaknjenost ali izolacija, razdiralnost in motečnost, hiperaktivnost in pomanjkanje koncentracije, nezmožnost, nesposobnost konsistentno uporabljati primerne socialne veščine, nezmožnost, nesposobnost tvoriti in vzdrževati pozitivne odnose, uporaba izzivalnih, disocialnih, destruktivnih vedenj, duševne motnje vezane na področja kot so depresivnost, prehranjevanje, ADHD. Posamezniki so nesrečni, ne želijo ali ne zmorejo delati, imajo učne težave ali dosegajo manj, imajo skromne socialne veščine in manj prijateljev, nizko samovrednotenje, so čustveno nestabilni in hitro prizadeti.

## KLJUČNE BESEDE

ČUSTVENE TEŽAVE, VEDENJSKE TEŽAVE, OPREDELITEV, POJAVNE OBLIKE, DELO

## 2 UVOD

V šolah je vse več učencev, ki imajo vedenjske in čustvene težave, zato s svojimi motečimi oblikami vedenja povzročajo težave učiteljem, vrstnikom, staršem in širšemu okolju. V sodobnem času se vedenjska težavnost pojavlja vzporedno s širšimi družbenimi spremembami (socialna neenakost, nezadostna skrb staršev, razvezane družine, brezposelnost...). Otroci odraščajo v obremenilnih družinskih situacijah, ob stresih in konfliktnih okoliščinah, kar še otežuje njihov razvoj. Učitelji in svetovalni delavci se pogosto znajdejo v situacijah, ki zahtevajo pomoč posameznim otrokom in družinam. Pozitivna pričakovanja in pozitiven odnos učitelja do učenca veliko prispeva k zmanjšanju težav.

Ravno zaradi teh razlogov sva se odločila za temo čustvene in vedenjske težave. S to težavo sva tudi najmanj seznanjena zato sva se poglobila v raziskovanje. V nalogi bova opredelila ČVT (čustvene in vedenjske težave), predstavila pojavne oblike vedenja v šoli po področjih na katera se nanašajo. Opisala sva povezavo med čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter čustvene motnje kot povzročitelj učnih težav. Dotaknila sva se tudi priporočil in navodil za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter prilagoditev za učence s temi motnjami v redni osnovni šoli. Nisva pa tudi pozabila na pristope za soočanje s ČVT in zmanjševanje njihove moči. Na koncu sva dodala seznam ustanov, ki se s tem področjem podrobneje ukvarjajo in zagotavljajo profesionalno obravnavo in pomoč.

## SPEKTER OPREDELITEV ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV/MOTENJ

O tem, da so čustvene in vedenjske težave zelo raznolike, priča cela paleta izrazov: čustvene težave, anksioznost, socialni umik, emocionalne težave/motnje, psihosocialne težave, socializacijske motnje, vzgojne težave, vzgojna nevodljivost, vzgojna zanemarjenost, socialnointegracijske težave, socialna oškodovanost, moteče vedenje, odklonsko vedenje, izstopajoče vedenje, agresivno vedenje, nekontrolirano vedenje, izguba kontrole, hiperaktivno vedenje, impulzivno vedenje, opozicionalno vedenje ... Termine zelo pogosto uporabljamo sinonimno, hkrati pa označujejo zelo različne odzive.

Vselej, ko rečemo čustvene in vedenjske težave, imamo v mislih tako čustveno kot vedenjsko dimenzijo, pri čemer je lahko izrazitejša bodisi čustvena bodisi vedenjska, obe pa nastopata skupaj in sta v medsebojni soodvisnosti in v tesno povezanosti s socialnim kontekstom. Emocionalni ter vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi posledica dogajanja v socialnem kontekstu.

Od vseh navedenih izrazov se zdi najbolj smiselno uporabljati naslednja dva:

- **socialnointegracijske težave** – izraz tako poudari težavo, ki jo ima posameznik (ne zanika individualne ravni ali dimenzije), in vpelje socialno, družbeno, skupinsko in okoljsko raven, ki je z nastajanjem in vzdrževanjem tovrstnih težav usodno povezana;
- **čustvene, vedenjske in socialne težave/motnje** – s kratico **ČVST**. S tem izrazom opozorimo, da se težave pojavijo na enem, dveh ali vseh treh področjih, najpogosteje pa so soodvisne in druga drugo vzdržujejo.

Kratko in poenostavljeno bi lahko rekli:

- da so ČVT individualni odziv na preplet bioloških dejavnikov,
- dejavnikov razvoja,
- vplive socialne deprivacije (izgube, nezadovoljene potrebe in strese)
- ter interaktivne dejavnike socialnega/življenjskega okolja, v katerem predvsem domače in tudi šolsko okolje pomenita dva ključna vira – bodisi podpore in s tem preprečevanja nastajanja in vzdrževanja ali pa prispevata k nastajanju čustvenih stisk in izstopajočih vedenjskih odzivov.

Odziv na izgubo skladnosti s seboj in drugimi vodi v čustveno in vedenjsko ravnotežje.

Evans in sodelavci ČVT opredeljujejo kot **širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov, so**

**mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah.** Manifestirajo se bodisi kot pasivno/umaknjeno ali pa kot agresivno/impulzivno vedenje. Te težave so praviloma dolgo časa nastajale ali pa so plod nenadnih hudih izgub in pritiskov, niso pa trajne. Zlasti, če najdejo mladi razumevajoče in spodbudno okolje, v katerem si lahko ponovno pridobijo izgubljeno ravnotežje. **V mnogih primerih se izražajo skupaj z učnimi težavami.**

Atkinson in Hornby menita, da so značilnosti otrok/mladostnikov s ČVT naslednje: njihovo vedenje je letom neprimerno ali pa je na kakršen koli drug način socialno neprimerno, vedenje moti tako učenca samega kakor njegove sošolce pri učenju (npr. stalno klepetanje v razredu, odpor do dela, nagajanje sošolcem). V njihovem vedenju je prepoznati znake čustvenega nemira (npr. nepričakovan jok, umik iz socialnih dejavnosti) in izrazite so težave pri oblikovanju ter vzdrževanju pozitivnega odnosa (npr. umik od sošolcev, agresivnost do ostalih otrok in odraslih oseb).

**V prispevku Pouloua in Norwicha** najdemo delitev vedenjskih tipov na tri dimenzije ali dejavnike:

*Dejavnik 1: ČUSTVENE TEŽAVE:* slaba volja, strah pred neuspehom, šolska fobija, pretirana sramežljivost, preobčutljivost, izostajanje od pouka, negativizem, izogibanje delu, brezdelje, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije, fizična agresija.

*Dejavnik 2: NEVODLJIVOST:* neverbalni hrup (hrup, ki je prisoten v razredu zaradi nenehnega vstajanja in premikanja s stoli, brcanja, zehanja itd.), neurejenost, živčnost, neprimerno sedenje na stolu, klepetanje med poukom, neubogljivost, žaljiv jezik.

*Dejavnik 3: KOMBINACIJA ČUSTVENIH TEŽAV IN NEVODLJIVOST:* zamujanje v šolo, oviranje drugih otrok, težave pri sodelovanju, iskanje pozornosti, fizična agresivnost, klepetanje, brezdelje, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije, izostajanje od pouka, neprimerno sedenje na stolu.

**Quay otroke z vedenjskimi motnjami deli v štiri skupine** in sicer:

- 1 Otroci, ki so **težko vodljivi**; so agresivni, ne sodelujejo, ne ubogajo, motijo pouk. Njihovo vedenje učitelji obsojajo kot nesprejemljivo;
- 2 Otroci, ki so **agresivni**; navadno pripadajo kateri od band in sodelujejo pri delikventnih akcijah;
- 3 Otroci, ki se **nezrelo vedejo**; njihovo vedenje je pasivno, težave imajo s pozornostjo;
- 4 **Boječi otroci**; nesamozavestni, odmaknjeni in depresivni.

(Kobalt, 2010)



## 3 POJAVNE OBLIKE ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTENJ V ŠOLI

### 3.1 Oblike motečega vedenja v zvezi s poukom

- klepetanje med poukom, ne sledi učiteljevi razlagi, igranje med poukom;
- neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti (domače naloge, učenje);
- površnost »pozabljanje«, »zgubljanje«;
- zamujanje in izostajanje od pouka

Možni vzroki: nezanimivo podajanje učne snovi, nerazumljiva razlaga, dolgčas, domači problemi, motnje pozornosti in koncentracije, itd.

### 3.2 Oblike motečega vedenja v odnosih do sošolcev in učiteljev

- klovnsko, pavlihasto vedenje;
- prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje;
- zvrčanje krivde na druge;
- nastopaštvo, hvalisanje;
- agresivno odzivanje, vedenje;
- razne nadomestne zadovoljitve, kot je kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo, itd.

Možni vzroki: čustvene motnje v smeri nevrotičnih pojavov (manjvrednostni občutki, vzbujanje pozornosti, nezadovoljstvo s samim seboj).

### 3.3 Oblike motečega vedenja v odnosu do lastne (ne)uspešnosti

- trajno izmikanje šolskim dolžnostim;
- odkrito odklanjanje učenja, učiteljev, šole;
- splošna nezainteresiranost, apatičnost;
- neopravičeno izostajanje od pouka
- delna ali splošna učna neuspešnost

Možni vzroki: čustvene motnje na področju učne, šolske motiviranosti, prepogosti neuspehi.

### 3.4 Disocialne motnje, disocialno vedenje

- pogosto povzročanje škode (uničevalnost);
- tatvine sošolcem, učiteljem, staršem;
- agresivno vedenje, dejanja kot so napadi, pretepi, fizični obračuni brez neposrednih spodbud;
- razne oblike trpinčenja;
- druženje z disocialnimi nameni,
- delikventno vedenje, kot so razni prekrški, kazniva dejanja

Možni vzroki: čustvene motnje v smeri disocialnega vedenja (brez občutkov krivde, za lastno zadovoljstvo, olajšanje), posledice spolnih in drugih zlorab otrok, trpinčenja.

(Langerholc, 2009)

-

## 4 MOTNJE VEDENJA KOT POSLEDICA ČUSTVENIH MOTENJ

Kot razlaga Pregljeva (1969), je otrokovo spremenjeno vedenje lahko osnovni znak čustvene motenosti. Zdravnika pri obravnavi vedenjskih sprememb zanimajo najrazličnejša otrokova področja. Pozoren je na različne otrokove navade in razvade, kot na primer spanje, prehranjevanje, govorico, obnašanje v javnosti, laganje, kraje, potepanje, odnos do živali, spolnost in še kaj. Pozoren je na to, ali otrokova ravnanja družba lahko sprejema ali ne, ali so v skladu z družbenimi normami ali ne. Ta zunanja znamenja lahko posredujejo dragocene informacije o otroku in o načinu terapevtskega dela z njim.

Čustvena motenost se lahko izraža tudi v znamenjih, ki so podobna znamenjem telesne bolezni. To so t. i. psihosomatske bolezni, kjer zaradi psiholoških pogojev nastane telesna bolezen (astma, rana na želodcu, alergije).

Na čustvene motnje nas lahko opozori tudi nekakšno novo nastalo stanje pri otroku, ko gre za opazno kompleksno spremembo v njegovem značaju. Če so otrokove značajske poteze takšne, da nas vznemirjajo, če postane otrok preveč samosvoj in so spremembe pri njem le preveč radikalne, lahko že pri otroku govorimo o nevrozah. Posebej pomembno je, da se zavedamo, da nobena od teh motenj sama po sebi še ni potrdilo za domnevo, daje otrok nevrotik, posebnež ali psihični bolnik. Vsak zdrav otrok lahko v svojem življenju od časa do časa pokaže kaj nevsakdanjega. Ob poznavanju razvojne poti otrokove osebnosti pa lahko opredelimo, kaj je za kakšno starostno obdobje ustrezno in kaj ni.

Po navedbah Pregljeve (1969) se najbolj značilne čustvene motnje odražajo kot: pomanjkanje ali prekomerni apetit, motnje spanja (sombulnost, mora), govorne motnje (mutizem), razne fobije (pretirani strahovi), patološka zagrenjenost, enureza (močenje postelje), enkopreza (uhajanje blata) ter najpogostejša opažena motnja, to je pretirana nemirnost, ki jo lahko spremljajo živčni trzaji - tiki.

Primere življenjskih dogodkov oz. situacij, ki otroku lahko povzročajo stiske, travme in krize pa nam Miller (2000) našteva takole: otrokova bolezen in bivanje v bolnici, bolezen družinskega člana, smrt bližnjega, ločitev staršev in čas po ločitvi, naravne nesreče, zlorabe otrok (spolna, fizična psihična), zanemarjanje, nasilje v družini ali med partnerji, alkoholizem in zloraba drog, nasilje na televiziji, vključevanje otrok s posebnimi potrebami, predsodki in stereotipi pred ljudmi iz drugega kulturnega okolja, revščina in brezposelnost.

Motnje vedenja so tiste oblike vedenja, ki vzbujajo nezadovoljstvo pri odraslih. Zaradi njih je otrok največkrat tudi kaznovan.

Nekaj izrazov, ki jih navajajo avtorji Budnar, Dolničar, Kos, Skalar in Šali (1979), označuje najpogostejše vedenjske značilnosti:

a) *Nemirnost ali hiperaktivnost* je, kadar otrok izstopa med enako starimi vrstniki istega spola s svojo gibalno nemirnostjo. Le-te je lahko več vrst. Med njimi so tudi zelo aktivni otroci, pri katerih je nemirnost smotrna, otroci, ki imajo veliko energije in visoko raven aktivnosti. Čeprav so te aktivnosti izrazito pozitivno usmerjene, jih včasih okolje težko sprejema in prenaša. Tak otrok zahteva veliko tudi od odraslih iz svojega okolja in če so le-ti bolj pasivni, bo sčasoma ta otrokov življenjski stil dobil negativni predznak.

Nemirnost kot odraz razvojne nezrelosti ali minimalne možganske disfunkcije je posledica neenakomernega zorenja posameznih duševnih funkcij in sposobnosti. Ker nekatera področja zaostajajo v razvoju, se nemirnost pojavi kot neka notranja potreba po gibanju ali pa kot nezmožnost hotenega obvladovanja gibanja. Pretirana aktivnost takih otrok je navadno nesmotrna, nepotrebna, otrok se znova in znova loteva nečesa novega, ne da bi prej dokončal »poprejšnje delo«. Med temi otroci so taki, ki jim pravimo »vremenski«, kajti njihovo vedenje je dejansko odvisno tudi od vremena, ter »nezgodniki«, ki se zaradi neobvladljivosti svojega telesa, slabega predvidevanja, zaletavosti in neprevidnosti pogostokrat poškodujejo.

Otroško nemirnost pospešujejo tudi konfliktne situacije, pritiski in osebne stiske. Kazen in graja otrokov nemir še povečata, prav tako se nemir lahko pokaže v neki točno določeni, za otroka obremenjujoči situaciji (npr. bližina osebe, katere se boji).

Tudi posledice vzgojne zanemarjenosti se razkrivajo skozi neustrezne oblike vedenja. Teh otrok nihče ni naučil, da se morajo ozirati na soljudi, da morajo neko dejavnost zaključiti, preden začnejo drugo in da je treba spoštovati potrebe drugih glede miru.

Če je pri otroku neka čustvena motnja že globoko zasidrana, (kronificirana), je lahko nemir tudi znamenje nevrotske motenosti. Tak otrok brez očitnega zunanega vzroka, v »normalnih« okoliščinah kaže nemirnost z izvajanjem nekontroliranih ponavljajočih se gibov, razvad (zibanje, praskanje, navijanje las, mencanje, ipd).

Duševno prizadeti otroci in otroci z možgansko oškodovanostjo so tudi lahko zelo nemirni. Kadar je tako, govorimo o »eretičnem« otroku.

V nekaterih družinah pa je nemirnost tako rekoč družinska značilnost. Vse poteka vihravo, burno, eksplozivno, zdi se, da je to vsem všeč, zato se aktivnega nemira navadijo tudi otroci.

b) Razdražljivost razburljivost eksplozivnost impulzivnost slaba obvladavnost, so odzivne značilnosti, ki pogosto pripeljejo do konflikta. Otrok, ki na nastalo situacijo odreagira nebrzdano, nekontrolirano in ne upošteva druge, je tak zaradi različnih vzrokov.

Lahko je vedenja naučen in z razburjenjem izraža svojo premoč, hoče vplivati na sošolce ali s tem pokazati svojo prepričanost in veljavo. Naštete lastnosti so njegove značilne osebne lastnosti, podedovane po starših in z njimi pač živi... Takšno, za okolje manj prijetno odzivanje, je morda posledica kakšne možganske poškodbe ali razvojne nepravilnosti pred, med ali po rojstvu. Lahko da gre za lažjo ali težjo okvaro možganskih centrov, možganske skorje ali živčnega sistema. Otrok se ne zmore umiriti, premisliti pred reakcijo in mirno sprejeti nekega dražljaja.

c) Nezrelost je značilnost otrokovega značaja in vedenja, ki se kaže, kadar otrok slabo prenaša frustracije in odlaganja, je neučakan in nepotrpežljiv, kljub argumentom trmasto vztraja pri svojih zahtevah (»tu in zdaj«), ne zna se obvladati in ne zna počakati.

Motnje vedenja se pri otrocih lahko pokažejo na dva načina. Lahko so usmerjene navznoter (intemalizirane) ali pa so usmerjene navzven (eksternalizirane).

**Internalizirane motnje** so usmerjene v otrokovo notranjost, škodljivo vplivajo na otrokovo doživljanje, povzročajo negativna čustva, anksioznost, tesnobne občutke, depresivnost, neugodna razpoloženja. Okolica ne zazna, da je otrok v stiski in ne reagira dovolj kmalu. Otrok stiske nosi v sebi, jih ne izpove, z nikomer ne deli, zato ga lahko zelo obremenjujejo. S tem ogroža sam sebe, svojo osebnost in lastno socialno integriteto.

**Eksternalizirane motnje** so opazne navzven, uperjene proti civilizacijskim normam, kažejo se kot nasprotovanja, fizični napadi, izbruhi jeze, togote in asocialno vedenje. Okolica zazna neprilagojenost posameznika in se na njegova ravnanja takoj odzove. Otrok pri tem na nek način sprošča svojo notranjo napetost, opozarja na svoje stanje in kliče na pomoč. (Budnar, Dolničar, Kos, Skalar, Šali, 1979)

## 5 ČUSTVENE MOTNJE KOT POVZROČITELJ UČNIH TEŽAV

Šola je ustanova, ki tako časovno kot čustveno in osebnostno zelo oblikuje otrokovo samozavest, samopodobo in samo vrednotenje. Vse te lastnosti so velikega pomena za uspešnost posameznika, za njegov zdrav razvoj in osebno rast, saj vsak človek potrebuje priložnosti, da se dokazuje, daje sprejet in obdan s pozitivnimi čustvi. Raziskave kažejo (Kos Mikuš, 1991), da so otroci s specifičnimi učnimi težavami pogosto negotovi, se ne zanesejo nase, imajo tremo, so bojzljivi, saj slabo predvidevajo, drugače mislijo in sklepajo kot drugi, se drugače vedejo in čutijo, da njihova različnost ni dobro sprejeta. Ker ne razumejo razlag, dogodkov in pojmov, so njihovi predlogi in rešitve marsikdaj neustrezni in neobičajni. Zaradi slabšega slušnega ali vidnega dožemanja ne zaznavajo dobro, ne razlikujejo leve in desne strani, zato se slabše orientirajo in neustrezno razporejajo stvari v prostoru ali na ploskvi. Tudi časovna orientacija je lahko okrnjena, zato prihaja do zamud in časovnih stisk. Pri otrocih s težavami se izrazito pojavljajo razlike med »dobrimi in slabimi dnevi«, opazno je nihanje storilnosti in sposobnosti.

Položaj takega otroka s težavami v razredu ni lahek. Rezultati njegovega dela ga vendarle vedno nekam uvrščajo in otrok je za to občutljiv. Pogostokrat imajo ti otroci občutek manjvrednosti, ker se jim sošolci smejiijo, jih opozarjajo ali oštevajo zaradi napak, pri igrah in delu so zadnji, ne zmorejo napraviti vsega, kar napravijo drugi, zato osvojijo predstavo drugih oseb o sebi in se premalo cenijo.

Prav tako lahko otroci pri sebi izoblikujejo otežujoč občutek krivde, ker tolikokrat naredijo kaj narobe, ker razočarajo starše, ker so zaradi njih drugi prizadeti, ker vselej kaj izgubijo, se umažejo, prevrnejo, se potolčejo,

uničijo, ker se drugi pritožujejo čeznje, starši jih pa opominjajo ali so zaradi njih žalostni ...

Učne težave sčasoma »dopolnijo« še težave na vzgojnem področju ali bolje - iz rezultatov (neustrezne obravnave) učnih težav zrasedo še vedenjske težave. Otroci postajajo težje vzgojilivi, težje se prilagajajo zahtevam odraslih, ne spoštujejo dogovorov. To je zaradi težje obvladljivosti, impulzivnosti, nestrpnosti in nečakanosti, zaradi slabega predvidevanja in zato, ker se iz izkušenj navadno nič ne naučijo. Pravil vedenja in medsebojnih odnosov lahko da sploh ne opazijo, slabo se znajdejo v svojem socialnem prostoru, ne prenesejo nestrpnih vzgojiteljev. Na dražljaje reagirajo burno, nezrelo, nepremišljeno in v neskladju s svojo starostjo. (Kos Mikuš, 1991)

## 6 PRIPOROČILA IN NAVODILA ZA DELO Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

### 6.1 Organizacija pouka

Organizacija prostora: Za frontalno, skupinsko in individualno delo pri teh učencih se je za primernejšega izkazal nekoliko večji prostor/učilnica. Bistvenega pomena je, da vsebuje vso potrebno opremo, ki je ni potrebno premikati ali pa vsaj brez večjega hrupa in napora («Otroci z motnjami vedenja in osebnosti«).

Priporočljivi so razni kotički (s priljubljenimi igračami, računalnik s programi za sprostitev, zmanjševanja občutka neuspešnosti, itd). Z njimi hitro in uspešno odpravljamo vedenjske in čustvene težave ter odpore med poukom. Pravila za koriščenje naj bodo enostavna, razumljiva, po možnosti demokratično sestavljena skupaj z učenci .

Sedežni red: Za učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami je v primeru *klasične razporeditve klopi* najustreznejša druga ali tretja vrsta, stran od oken. Tako, da se mu učitelj lahko približa (bližina pomirja). Sošolec, s katerim sedi, naj bo po možnosti takšen, ki ga sprejema in mu je pripravljen ponuditi vrstniško oporo, pomoč. Vsekakor pa ga ne nameščamo poleg otroka s podobnimi vedenjskimi problemi. Da bi sedel sam, ni niti potrebno niti priporočljivo. Priporočljiva ni tudi zadnja ali prva klop; počuti se lahko izločenega oziroma preveč na očeh sošolcev - ima več priložnosti za vzbujanje pozornosti. Pri *polkrožni postavitvi klopi* so vsa sedežna mesta enakovredna. Tu je pomembno zgolj to, da sedi med sošolcema, ki ga sprejemata, razumeta, imata v oddelku dober položaj, ugled ter sta mu kot vrstnika pripravljena pomagati. (Rozman, 2005)

Druge posebnosti: Učencu z vedenjskimi in s čustvenimi težavami (po lastni želji ali presoji učitelja) med poukom dovolimo, da za kratek čas odide na hodnik ali drug miren prostor (knjižnica, svetovalni delavec), kjer se umiri. Spremlja ga naj prostovoljec ali šolski svetovalni delavec; kratka oseba, ki ga razume in mu je v oporo. Učencu moramo dati jasno vedeti, da takšni izhodi ne morejo biti pogosti, mu preiti v navado. Poslužujemo se tudi več aktivnih oblik učenja, kot so: projektno delo, delo v skupinah, raziskovanje (več o teh oblikah; gl. Peklaj, 2001) (prav tam). Priporoča jih tudi Galeša (1995, str. 300). Omogočajo namreč pridobivanje ustreznih emocionalno - socialnih izkušenj, še posebej pri razvoju socializacije.



Pri kršenju šolskih pravil in reda preferiramo individualne razgovore s kršiteljem (razčiščevanje, usmerjanje v sprejemljivejše oblike reagiranja, povrnitev škode v prejšnje stanje, opravičilo prizadetim itd.)

Koristno ga je vključevati v dejavnosti, v katerih bo lahko dokazoval svojo uspešnost (npr. krožki, športne aktivnosti). In ga nikakor zgolj za kazni, ali da bi se namesto tega učil, iz njih izključevati.

Vse prilagoditve so odvisne od števila učencev v oddelku in števila tistih, s potrebnimi potrebami. (Rozman, 2005)

## **6.2 Strokovni sodelavci**

Poleg učitelja naj se otroku s posebnim razvojem v otroštvu posvečajo še *strokovni sodelavci šolskih svetovalnih služb: psihologi, pedagogi in socialni delavci*. Skupaj z učiteljem/i naj iščejo ustrezne oblike poučevanja, dela v manjših skupinah, že drugod preverjeno in uspešno individualno učno ter terapevtsko pomoč. Strokovnjaki pa naj se med seboj povezujejo, dopolnjujejo in izmenjujejo izkušnje (Strojin, 1995, str. 13).

- *Izvajalec dodatne strokovne pomoči*: Določen je z odločbo o usmeritvi. Ti otroci lahko potrebujejo dodatno strokovno pomoč: ne samo pri učenju, pač pa tudi, ko učenec potrebuje tolažbo, podporo, razbremenitev v primeru čustvenih oziroma osebnih stisk in kriz.

Dodatna strokovna pomoč se praviloma izvaja med samim poukom (ne pred in ne po njem). Kolikor je le mogoče, naj se izvaja v razredu samem. Zlasti pa je pomembno, daje otrok v razredu z ostalimi, ko gre za vzgojne predmete.

- *Svetovalni delavec*. Njegovo delo obsega individualno in/ali skupinsko delo z učenci vedenjskih in čustvenih težav. Zajema tudi delo z učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka, preventive in intervencije; delo s starši, vodstvom šole in zunanji institucijami.
- *Ravnatelj*. Zagotavlja kadrovske in materialne pogoje za doseganje optimalnega razvoja učencev z vedenjskimi in s čustvenimi motnjami. Zakon pa mu nalaga imenovati skupino za izdelavo, izvajanje in spremljanje individualiziranega programa za takšnega otroka. (Rozman, 2005)

## **6.3 Organizacija časa**

Prioriteta nudenja strokovne pomoči naj bo v oddelku, v primeru, da učitelj situacije ne more rešiti sam, tudi zunaj njega, a čim manj moteče za ostale učence in za čim krajši čas. Strokovna pomoč naj ne pomeni kazni ali privilegija, pač pa pomoč, da bi učenec sam čim prej zmozel premagovati

osebne težave ter uspešno izvrševati vzgojno-izobraževalne zahteve kot ostali v oddelku.

Nudenje strokovne pomoči v razredu ima lahko pozitivne vzgojne učinke za cel oddenek. Učenci vidijo, da jim lahko pedagogi in drugi strokovnjaki pomagajo pri raznih razvojnih težavah; npr. sošolcu, ki ima neurejeno življenjsko okolje. Drugi aspekt nudenja strokovne pomoči v razredu pa je ta, da vzgojno-izobraževalni proces za ostale ni moten, odpravljamo pa tudi strah/predsodke pred »težavnimi« učenci in upoštevamo otrokovo pravico pred marginalizacijo, diskvalifikacijo (prav tam).

#### **6.4 Didaktični pripomočki in oprema**

Za večino učencev z vedenjskimi in učnimi težavami, še zlasti za učno manj uspešne, je značilna slabša miselna koncentracija, površnost v dojetanju učne snovi in posledično tudi manjša motivacija za učenje. Te ovire/težave je moč obvladati s primerno uporabo avdio-vizualnih sredstev, didaktičnih pripomočkov, sodobne informacijske tehnologije. Z njimi v procesu poučevanja, učenja, usvajanja in uporabi znanja pritegnemo učenčevo pozornost, mu omogočimo lažje dojetanje, samostojno iskanje in učenje, preskušanje osvojenega v vsakdanjem življenju itd. (prav tam)

#### **6.5 Izvajanje pouka**

##### 6.5.1 - Poučevanje in učenje

*Učencu z vedenjskimi in čustvenimi težavami moramo zagotoviti osebni uspeh in občutek zadovoljstva (na tki. močnih področjih). Spodbujamo ga k raznim aktivnostim, ki so na tak ali drugačen način povezane z učenjem, razumevanjem snovi (uporaba sodobne informacijske tehnologije: programi, internet, opazovanje naravnega okolja itd.)*

Omogočiti mu moramo nadoknadenje manjkajoče učne snovi, pozitivnih življenjskih izkušenj z vrstniki, odraslimi (učno pomoč nudijo strokovnjaki ali učno uspešnejši učenci, podpiramo druženje, navezovanje novih stikov). Številčnost učnih pripomočkov za popestritev in boljše razumevanje učne snovi je lahko koristna prav vsem učencem. Poslužujemo se tudi več aktivnih oblik učenja, kot so: projektno delo, delo v skupinah, raziskovanje ...

(Rozman, 2005)

##### 6.5.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preferirà se *napovedano, dogovorjeno* preverjanje znanja. Slednje lahko pomeni *celotne snovi ali zgolj po sklopih*. Upoštevamo *načelo preverjanja in ocenjevanja znanja* in ne neznanja. Učenca za že najmanjši trud, uspeh pohvalimo, vendar ne pretiravamo in ne na način, ki bi pomenil protekcijo pred sošolci.

Galeša (1995, str. 81) opozarja, da pa je na sploh celotno prilagajanje inter in intraindividualnim razlikam učencem odvisno od razvitosti kulture, stroke, osveščenostim, materialnih pogojev, števila in usposobljenosti kadrov, število učencev, ki sestavljajo razred, velikosti šole ter vrednostnemu sistemu družbe.

Pri nas imamo torej individualizacijo zakonsko urejeno, vendar v vseh kulturah temu ni tako in se izvaja na osnovi zagotovljenih pogojev, družbenih vrednot.

(Rozman, 2005)

## **7 PRILAGODITVE ZA OTROKE S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI**

### **7.1 Osebni odnos**

- je prvi pogoj uspešnega nudenja kakršnekoli pomoči otroku z vedenjskimi in čustvenimi motnjami.

Odnos izkažemo tako, da:

ga kličemo po imenu, ga spoštujemo kot razvijajočo se osebnost; ga sprejemamo takega, kakršen je; smo do njegovih šibkih točk smo strpni; se iskreno zavzemamo zanj in za njegov osebni razvoj.

### **7.2 Didaktično-metodične prilagoditve (socialno pedagoški pristop)**

- učencu je potrebno omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu;  
ga spodbujati k različnim aktivnostim (tudi k učenju, razumevanju učne snovi);
- nadomestiti zamujeno oziroma manjkajoče (učno snov, življenjske izkušnje);
- uporaba ponazoril za popestritev in večjo razumljivost učne snovi;
- uporaba aktivnih učnih oblik (pomembna je aktivnost učenca);  
dodatni odmorček v okviru ene šolske ure - sprememba dejavnosti (tudi krajše šolske ure, potrebno je zagotoviti prostor in nadzor za učenca, ko ni vključen v redno dejavnost razreda);
- razne sprostitevne dejavnosti za vse učence razreda;  
napovedano oziroma dogovorjeno preverjanje in ocenjevanje znanja (preverjamo znanje in ne neznanje) ne premalo in ne preveč

pozornosti in potrjevanja (da ne bo niti odrinjen na obrobje razreda niti ne bo imel preveč zaščitniškega položaja);  
v primerih kršenja šolskih pravil in reda priporočamo uporabo diferenciranih in omejenih formalnih disciplinskih ukrepov s poudarkom na postopku (vloga otrokovega zagovornika, princip restitucije itd.).

### **7.3 Skrb za učenčev socialno ugoden položaj v razredu**

- v razredu ustvarjamo strpen odnos do učenca (med vsemi učenci; ugodno socialno klimo);
- poudarjamo učenčeve pozitivne lastnosti;  
ga navajamo na delo v parih, malih skupinah in individualno;  
ga posedimo blizu sebe;
- mu naložimo kakšno nalogo oziroma skrb za sošolce (v okviru njegovih sposobnosti).

### **7.4 Skrb za učenčevo samopodobo**

- ga pohvalimo, če je le mogoče (realno);
- mu pogosto dajemo samostojne naloge, ki ji zmore;  
mu dajemo odgovorne naloge, pomembne za razred, ki jih zmore;  
osebni razvoj gradimo na njegovih močnih področjih;  
s svojo strpnostjo do učenca s težavami smo vzgled ostalim (nemotenim)  
učencem;  
v šoli in zunaj nje ga vključujemo v dejavnosti, ki ga zanimajo,  
veselijo, v katerih je lahko uspešen.

### **7.5 Timski način in spremljanje učenčevega razvoja**

Za celostno obravnavo učenca z vedenjskimi težavami je nujen timski način že od samega začetka zaznavanja motnje. Tim oblikuje individualni načrt.

V timu aktivno sodelujejo vsi za načrtovanje otrokovega razvoja pristojni strokovni profili: učitelj - razrednik, delavci šolske svetovalne službe, strokovni delavec pristojnega centra za socialno delo in strokovni delavci institucij, če je učenec še drugje strokovno obravnavan.

Osnovna naloga tirna je priprava in sprejem individualnega načrta z jasnimi operativnimi nalogami vsakega člana tirna. Vsebuje predvsem aktivnosti in konkretne naloge, ki jih načrtujemo kratkoročno in dolgoročno in so temelj za nadaljnje delo z učencem in za sprotno ali celovito evalvacijo.

Pri oblikovanju individualnega načrta vključimo tudi starše in učenca. V timsko obravnavanje otrokovih težav pritegnemo lahko tudi druge odrasle, ki so ali pa še pomembno vplivajo na otrokov razvoj.

## 8 SOOČANJE S ČUSVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI IN ZMANJŠEVANJE NJIHOVE MOČI

**Soočati:** delati, povzročati, da se kdo sestane s kom tako, da se ne more izogniti pogovoru, odgovoru (SSKJ)

**Zmanjševati:** delati kaj (bolj) majhno (npr: zmanjševati razmik med dvema predmetoma; zmanjševati moč, vpliv nekoga) (SSKJ)

Ena ključnih predpostavk t.i. odnosnega razumevanja in soočanja s ČVST je da se moramo s težavami vsi udeleženci naučiti shajati, da moramo vplivati najprej na sebe, da težav ne krepimo ali jim ne dodajamo novih. Šele nato sledi delovanje, usmerjeno v odnose otroka s težavami ter različne kontekste teh težav. Razumevanje, da težave verjetno ne bodo izzvenele ter da ne obstaja čudežno zdravilo, kabinetna metoda ali vedenjska tehnika, ki bi te težave odpravila, pomeni začetek oz. pripravljenost na spoprijemanje s težavo.

To razumevanje je lahko prvi korak k zmanjševanju moči oz. vpliva težave na odnose med otrokom in pomembnimi drugimi. Nadaljnji koraki so lahko usmerjeni v vzroke, dejavnike, okoliščine za pojav težav ter načrtovanje in izvajanje vplivov nanje. Če je osrednji cilj zmanjševanje oz. (lahko le) ne nadaljevanje razraščanja težav, smo lahko na dobri poti, da gojimo odnos z otrokom in ne z njegovo motečnostjo, svojega odnosa pa ne pogojujemo s

pričakovanjem ali z upanjem na spremembo pri tem otroku. Takšen odnos temelji na dosledni in vztrajni skrbi, njena temeljna vrednota pa je potrpežljivost. Pri tem je še posebno pomembno, da se pripravljeno, usposobljeno in pričakovano, kadar se pokaže njihova senčna stran, torej, nepripravljenost, nesposobnost in napačna pričakovanja, predvsem ob doživetem in ovrednotenem neuspehu ne smejo reinternirati kot motnja, motenost ali celo disocialnost posameznika.

**SEDBA** – Social, Emotional and Behavioural Difficulties Association.

Obstaja že 50 let in je namenjena otrokom in mladim, ki doživljajo težave v socialnem, čustvenem in vedenjskem razvoju.

### 8.1 Različni pristopi k obravnavi ČVT

Maras in Kutnik (1999) med prevladujoče pristope obravnave ČVT prištevata:

**1. Socialnovedenjski pristop**, ki integrira behavioristične in kognitivne psihološke perspektive. Odklonska vedenja, prepoznana kot ČVT, so po tej teoriji okrepljena s socialnim okoljem. Menita, da obstajajo dokazi, da nekateri zunanji dejavniki vplivajo na razvoj ČVT, vendar ne morejo biti pojasnjene izključno z učinkom okrepitve (npr: trajna psihološka travma).

**2. Socialnokognitivni pristop:** Glede na ta pristop se posameznikov vedenjski odziv na situacijski dražljaji pojavi kot funkcija zaporedja štirih korakov: kodiranja, mentalna predstava, evalvacija odziva in udejanjanje. Bolj kot aktualen dogodek je najpomembnejši v tem proces pomen, ki ga damo informaciji. Ko je pomen dosežen, se preverja z vidika sprejemljivosti in/ali pričakovanih posledic. Če je prepoznan kot ugoden, bo izveden; če ne, se posameznik vrne k iskanju drugih odzivov, dokler ne najde ustreznega.

**3. Socialnoodnosni pristop**, ki osnovno čustvenih in vedenjskih reakcij (s ČVT vred) pripisuje medosebnim temeljem in razvoju socialnih odnosov. Ta pristop se razlikuje od drugih psiholoških pristopov na naslednje načine:

- raje kot poskušati spremeniti neprimerna vedenja, ko se pojavijo, se odnosi in medosebni procesi razumejo kot temelj vedenja.
- v odnosu do ČVT postane razredna skupnost središče razvoja in intervencije namesto individualnih in specifičnih treningov socialnih veščin. Odnosni pristop predlaga: medosebne socialne norme vključevanja so lahko strukturirane v razredu; sociomocionalne vezi med vrstniki so ključne za razredne norme; in norme vključevanja so bogatejše, bolj kompleksne in socialno pomembne za otroke.

Prva dva pristopa, torej socialnovedenjski ter socialnokognitivni, zanemarjata aktualno odnosno dogajanje v družini in razredni skupnosti. Kljub temu dajeta okvir za razumevanje nastajanja nekaterih težav, predvsem pa dinamiko njihovega utrjevanja in razraščanja- Socialnoodnosni pristop bi lahko sicer prevelik pomen za nastanek in razraščanje težav – hkrati pa kot ključni dejavnik zmanjšanja težav – pripisal razredni skupnosti. Sprejemanje težav in različnosti danes bo namreč pomenilo to sprejemanje tudi jutri, ko se bo težava srečala z novim razredom, torej novo skupino ljudi. To je morda začetek tega, da bo družba želela sprejeti novo težavo.

## 8.2 Nabor možnih strategij za soočanje s ČVT in zmanjševanje njihovih moči

Na kratko naštejemo področja strategij, ki bi jih šola z inkluzivnim pristopom morala vključevati pri soočanju s ČVST:

### 8.2.1 Strategije usmerjene v razredno skupnost

- strategije vodenja razreda (usmerjanja vedenja/razredna disciplina)
- strategije usmerjanja odnosov v razredu
- razvijanje pozitivnega samovrednotenja v razredu.
- pomen/razumevanje učitelja kot modela

### 8.2.2 Strategije, usmerjene k posamezniku znotraj razreda

- načrt usmerjanja vedenja
- opredelitev težav glede na nujnost spremembe
- strategije soočanja z agresivnim vedenjem znotraj oddelčne skupnosti
- pomen/razumevanje omejitev v posameznika usmerjenih intervencij

### 8.2.3 Strategije, usmerjene v posameznika zunaj razreda

- skupinske oblike
- individualne oblike

### 8.2.4 Podpora učitelju

- konzultacija med sistemoma rednih in posebnih šol
- konzultacija prek neodvisnih svetovalnih institucij

### 8.2.5 Podpora staršem

Strateških predlogov za uveljavljanje inkluzivne paradigme je dovolj. Z vnašanjem teh strategij lahko skozi stranska vrata prihajajo tudi drugačna razumevanja težav, namesto:

- a S posameznikom se individualno ukvarja socialni pedagog à motnja je v posamezniku, tam se tudi odpravlja; raje:
- b S težavami se spoprijemamo vsi z različnimi strategijami à težave so (tudi) v interakcijah, v kontekstih. Če se kot model učenja oz. vnašanja sprememb vzamemo npr. metodo izkustvenega učenja, si lahko potrdimo, da je delovanje dobra pot k spreminjanju razumevanj, prepričanj in stališč.

(Kobolt, 2010)



## 9 USTANOVE, KI SE UKVARJAJO S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Zveza Sožitje - zveze društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije



SANA VITA zavod, Ljubljana

Javni zdravstveni zavod - Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna

Mladinski dom Malči Beličeve



Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor



VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI ZAVOD VIŠNJA GORA

## 10 ZAKLJUČEK

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto potrebujejo tisto, kar jim ljudje okrog njih najtežje dajo: skrb, podporo in razumevanje. to je eden od glavnih izzivov, ki jih predstavljajo čustvene in vedenjske težave: preseči to, kar nam pove zdrava pamet, da je najboljši odziv na negativno ali deviantno vedenje, to je želja da bi krivec trpel.

Prav zato je zelo pomembno, da se oblikuje takšna šolska klima, v kateri najde svoj prostor pod Soncem šole vsak učenec, da vsak najde področje, kjer lahko participira, najde in vzdržuje smisel v prizadevanju za šolski uspeh, izkusi sprejetost, četudi je tako ali drugače drugačen. S tem ne zagovarjam naivnega pogleda, da razredne skupnosti in šola kot celota niso konflikten prostor. Tudi družine niso tak prostor. Za obe lahko rečemo, da sta dobri, če odraščajočemu preko ponavljajočih se izkušenj pokažeta, dokažeta, ga naučita, da je konflikte mogoče razreševati in s tem ne izgubljati.

Pisanje projektne naloge je bilo precej zahtevno, saj nisva nikjer našla konkretnega vira, ki bi se nanašal samo na obravnavano temo. Bilo je veliko povezovanja, brskanja in sestavljanja posameznih delčkov v urejeno celoto. Slaba stran naloge je hkrati tudi dobra, saj s tem urimo svoje raziskovanje, miselne in pisarske veščine. Izredno zahtevna pa je bila izdelava plakata, saj na to temo ni bilo na voljo ravno veliko konkretnih fotografij.

## 11 LITERATURA

- Budnar , M. D. (1979). *Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacija*. Radovljica: Didakta.
- Kobolt, A. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. (A. Kobolt, Ured.) Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kos Mikuš, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Langerholc, B. (2009). *Kvaliteta življenja gojencev v vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora*. Kranj.
- Markovič, T. (2005). *Stališča učiteljev do otrok s posebnimi potrebami vključenih v redno osnovno šolo*. Maribor.
- Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: EDUCA.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve (1. izd., 1. natis)*. Ljubljana: DZS.
- Pregelj, B. (1969). *Nervozni otrok*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rozman, C. (2005). *Čustvene in vedenjske motnje v povezavi z vrstniškimi nasiljem*. Maribor.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2002). Ljubljana: DZS.
- Strojin, M. (1995). *Otrok, šola in dom*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.