

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKO DELO
SINTIA KLEDE**

KOPER 2016

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Univerzitetni študijski program
Razredni pouk**

**Diplomsko delo
VZGOJNI ZAVODI V SISTEMU VZGOJE IN
IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI
Sintia Klede**

Koper 2016

Mentor: doc. dr. Božidar Opara



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Sintia Klede, študentka univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk,

izjavljam,

da je diplomsko delo z naslovom Vzgojni zavodi v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji:

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- so rezultati korektno navedeni,
- nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis: _____

V Kopru, dne _____

ZAHVALA

Hvala Petja, Zoja in Loti, ker mi bogatite vsak dan in hvala tebi, Simon za vso srčnost, ljubezen, podporo in zaupanje ...

Hvala, mama ... Vidiš, kako zmoreva? Tudi zato, ker imava tebe, Tomaž ...

Hvala prijateljem, ki ste moja druga družina, ustvarjanje spominov z vami je neprecenljivo ...

Srčna in iskrena hvala mentorju doc. dr. Božidarju Opari za pomoč, strokovnost in usmerjanje ob nastajanju diplomskega dela.

IZVLEČEK

Vzgojni zavodi so pomemben člen v verigi vzgoje in izobraževanja otrok, ki se zaradi takšnih ali drugačnih razlogov v redno šolanje ne morejo vključiti. Delo v zavodih naj bi bilo prilagojeno in usmerjeno k razumevanju in reševanju problematike otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki so lahko prirojene ali pridobljene, velikokrat pa se srečamo s kombinacijo le-teh.

V diplomskem delu skušamo predstaviti zgodovino razvoja vzgojnih zavodov, njihovo diferenciacijo in spremembe v šolskem sistemu, ki zadevajo proces vzgoje in izobraževanja otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih; pomen integracije in inkluzije v procesu vzgoje in izobraževanja. Obravnavamo tudi problematiko otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami.

Ključne besede: vzgojni zavod, vzgojni program, otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, diferenciacija vzgojnih zavodov, integracija, inkluzija.

ABSTRACT

Residential treatment institutions in Slovenian education and schooling system

Residential treatment institutions contribute greatly to the education and schooling of children who are, due to different reasons, unable to integrate into compulsory full-time schooling. Residential treatment institutions' work centres on understanding and solving the issues of children with emotional and behavioural disorders that can be either genetic or acquired, but mostly we are encountered with the combination of both.

The paper tries to illustrate the history of residential treatment institutions, their differentiation and the changes in the education system which affect the process of education and schooling of children with emotional and behavioural disorders in residential treatment institutions, the significance of integration and inclusion in the process of education and schooling, and finally, the paper also discusses the issues of children with emotional and behavioural disorders.

Key words: residential treatment institution, educational program, children with emotional and behavioural disorders, differentiation of residential treatment institutions, integration, inclusion.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
2	OPREDELITEV POJMOV	2
	2.1 Vzgojni zavodi	2
	2.2 Sistem vzgoje in izobraževanja	3
	2.3 Inkluzija	4
3	OBRAVNAVA PROBLEMA	7
	3.1 Otroci s posebnimi potrebami	7
	3.2 Vzgoja in izobraževanje otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami	19
	3.3 Razvoj vzgojnih zavodov	23
	3.4 Oddaja otrok in mladostnikov s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami v vzgojni zavod	27
	3.5 Program vzgojnih zavodov	29
4	DIFERENCIACIJA VZGOJNIH ZAVODOV	34
	4.1 Vzgojni zavod Planina	34
	4.2 Vzgojni zavod Smlednik	34
	4.3 Vzgojni zavod Kranj.....	34
	4.4 Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec	34
	4.5 Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora.....	35
	4.6 Mladinski dom Maribor	35
	4.7 Mladinski dom Malči Beličeve.....	35
	4.8 Mladinski dom Jarše.....	35
5	SKLEPNE UGOTOVITVE.....	37
6	LITERATURA IN VIRI.....	39

1 UVOD

Otroci, ki v družbi delujejo izrazito odklonsko, večinoma delujejo tako, ker nanje nevzpodbudno vpliva okolje, v katerem odraščajo. Tu gre za pomanjkanje ustrezne primarne socializacije, neprimerno družinsko okolje, neprimerno družbo vrstnikov. Vse to lahko vodi v razvoj čustvenih in vedenjskih motenj. Destruktivno obnašanje, ki se lahko razvije, ko otrok ne zmore pritiska, da bi se soočil s kako situacijo, otroku predstavlja nek beg, umik in hkrati olajšanje. Njegova destruktivna dejanja delujejo kot »ventil«. Ti otroci potrebujejo strokovno pomoč, umik iz okolja in družbe, v kateri živijo. Ta prostor predstavljajo vzgojni zavodi, ki posamezniku, ki se ni znašel v družbi, pomagajo doseči tisto raven socializacije, da bo lahko normalno deloval v družbi kljub svojim primanjkljajem in motnjam. Vzgojni zavodi zaposlujejo strokovne delavce, ki gojence zavoda usmerjajo in izobražujejo, da bi se ti lahko vrnili v družbo oziroma domače okolje in v njem delovali suvereno, se čutili sprejete. V zavodih naj bi se otroci in mladostniki resocializirali. Usmeritev v vzgojni zavod je za otroka stresna, vendar pa je ta v primerih, ko vse druge oblike pomoči niso bile uspešne, nujna.

2 OPREDELITEV POJMOV

2.1 Vzgojni zavodi

Vzgojni zavodi so ustanove, ki jih ustanavlja država ter sprejemajo otroke in mladostnike s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami. Nekateri zavodi (na primer Vzgojni zavod Planina) pa sprejema tudi posameznike, ki imajo poleg vedenjskih motnje v duševnem razvoju.

Vzgojni zavodi, tako kot stanovanjske skupnosti, mladinski domovi in prevzgojni domovi sprejemajo posameznike iz preventivnih razlogov (preprečiti disocialno vedenje). Sprejemajo jih tudi, da bi zagotovili tem otrokom in mladostnikom varstvo, vzgojo in dokončanje obveznega šolanja (Skalar, 1987).

Vzgojni zavodi imajo vzgojno, kompenzacijsko, korektivno in preventivno vlogo. Posameznikom nudijo oskrbo in varstvo, skrbijo za zadovoljevanje njihovih potreb, skrbijo za njihovo socializacijo in vzgojo. S šolskimi programi in programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja pripravljajo mlade za samostojno življenje. Njihova vzgojna prizadevanja so usmerjena k emancipaciji, k njihovi osebnostni in socialni integraciji (Skalar, 1995).

Vzgojni zavodi zaposlujejo več vrst kadra, ki vsak po svoje skrbi za kar najboljšo oskrbo otrok in mladostnikov, nameščenih v zavod. Glede na potrebe zavodi tako zaposlujejo pedagoge, socialne pedagoge, socialne delavce, zdravstveno osebje in učitelje. Skratka – strokovne delavce, ki vsakodnevno skrbijo in s tem tudi sprejemajo odgovornost za varstvo in vzgojo gojencev, ki so v zavod nameščeni na podlagi sodnih ali varstveno-vzgojnih ukrepov.

V vzgojni zavod so otroci in mladostniki usmerjeni s strani komisije za usmerjanje v sodelovanju s centri za socialno delo, ki jim izda vzgojno-varstveni ukrep, ali pa s strani sodišča, ki izda sodni vzgojni ukrep oddaje v vzgojni zavod. Otroci, stari od 7 do 14 let, se vključujejo v zavode za šoloobvezne otroke. Mladostniki od 14. do 18. leta se vključujejo v zavode za mladostnike, tu pa lahko ostanejo tudi do dopolnjenega 21. leta. V Sloveniji deluje sedem vzgojnih zavodov, in sicer Vzgojni zavod Planina, Vzgojni zavod Kranj, Vzgojni zavod Maribor, Vzgojni dom Veržej, Vzgojno-izobraževalni dom Frana Milčinskega Smlednik, Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec.

2.2 Sistem vzgoje in izobraževanja

Integracija

»Pogled in odnos do šibkih, marginaliziranih in tudi sicer deprivilegiranih se v zadnjih letih pomembno spreminja. Človeštvo si postavlja nove standarde, ki temelje na vrednotah postmodernistične filozofije in številni mednarodni dokumenti usmerjajo svet v socialno občutljivejše in humane- pravičnejše odnose. Znotraj tega se posebna skrb namenja otrokom s posebnimi potrebami.

V zadnjih 50. letih sta odnos do oseb z motnjami v razvoju spreminjala ideja in koncept integracije in inkluzije.« (Opara idr., 2010, str. 8).

Ideja integracije je pred pol stoletja nastala v Evropi, natančneje na Danskem, o čemer piše Opara (2015) kot odgovor na neustrezno izločanje »prizadetih«. Na Danskem so se spreminjanj koncepta vzgoje in izobraževanja lotili zakonsko, z veliko podporo staršev, ideja pa se je počasi širila po Evropi. V tistem času mnogi »drugačni« otroci in mladostniki niso imeli dostopa do šolanja. Različne posebne institucije, ki so bile organizirane po vrsti motnje, so bile manjvredne, pogosto odmaknjene na obrobje, kjer posamezniki, ki so se v te ustanove vključevali, skoraj niso imeli stika z vrstniki in družbo. Ideja integracije je pomenila vključevanje teh ljudi v normalno okolje v čim večji možni meri, na Danskem pa so se tega lotili s spreminjanjem in z urejanjem teh odmaknjenih institucij. Idejo je opredelil tudi danski socialni minister Mikkelsen, ki je, tako Opara (2015), integracijo opredelil kot vključevanje razvojno motenih v normalno okolje v čim večji možni meri. To je pomenilo, da so posamezne otroke začeli vključevati v vrtce in šole. Zavodi pa so se organizirali tako, da so delovali na lokacijah in na način, ki je gojencem omogočal življenje, ki je bilo kar najbolj podobno življenju preostalih otrok in mladostnikov.

»A ideja integracije še ni pomenila, da smo vsi ljudje različni, vsi unikatni in vsi različni moramo živeti skupaj. To je jasno artikulirala šele ideja inkluzije. Ta je v zadnjih letih v vsem svetu sprožila spreminjanje pojmovanja drugačnih, tudi tistih z razvojnimi motnjami. Postmodernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta utemeljila idejo »šola za vse«. Torej skupno šolo, kateri pripadajo vsi, tudi otroci z motnjami v razvoju.

To spreminjanje paradigme je prineslo spremembe znotraj celotnega korpusa človekovega funkcioniranja. Prineslo je spremembo krovnega naziva »otroci - osebe s posebnimi potrebami«. Ta sprememba poimenovanja je pomenila tudi spremembo v pojmovanju teh oseb. Vse bolj smo spoznavali, da je primanjkljaj, ovira oziroma motnja le določena značilnost teh oseb, ki pa imajo, tako kot vsi

drugi, mnogo drugih lastnosti in potencialov, zaradi česar so mnogo bolj podobni vsem drugim, kot pa se od njih razlikujejo. In če ima nekdo nek primanjkljaj, motnjo ali oviro, mu je potrebno ponuditi pomoč in prilagoditve, da bo aktivno participiral v okolju.

Inkluzivna paradigma na področju vzgoje in izobraževanja pomeni, da ni sprejemljiv dvotirni šolski sistem (normalni-prizadeti).« (Opara idr., 2010, str. 8).

2.3 Inkluzija

»Ideja inkluzije je, da vsi OPP pripadajo skupni šoli in se vanjo vključujejo tako kot njihovi vrstniki. Od tu pa bodo nekateri posamezniki za krajši ali daljši čas odhajali v specializirane oblike, oddelke, skupine. Toda le tedaj, kadar bo strokovno dokazano, da je to zanje najboljša rešitev.« (Opara, 2015, str. X).

Opara (2015) pravi, da lahko verjamemo učiteljem, da vsi posamezniki niso primerni za inkluzijo. Prav zato poznamo dve obliki inkluzije: delno inkluzijo in popolno inkluzijo. Ključni dejavniki, ki omogočajo inkluzijo, so zagotovo starši in učitelji. Poleg teh pa so pomemben dejavnik še skupnost, šolske oblasti, načrtovalci programov in izobraževalne institucije.

Inkluzija je utemeljena s tremi argumenti (Opara, 2015):

- edukacijska utemeljitev (inkluzivna šola razvija poti za učenje, ki ustrezajo individualnim različnostim in koristijo vsem otrokom),
- socialna utemeljitev (inkluzivne šole so sposobne spreminjati stališča o različnosti in ustvarjajo osnovo za nediskriminatorno družbo),
- ekonomska utemeljitev (manj stane ustanavljanje in vzdrževanje šol, v katerih se izobražujejo vsi otroci skupaj, kot ustanavljanje kompletnega sistema različnih šol, ki so specializirane po vrsti motenj).

»Zato vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanje in na naslednjih ciljih in načelih:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalni razvoj posameznega otroka
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja

- *organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja*
- *celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja*
- *individualiziranega pristopa*
- *kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja*
- *interdisciplinarnosti.*

Ko se je v Sloveniji pred 15. leti začejalo s šolsko prenovo, so bile te ideje mnogo manj jasne. A vseeno dovolj močne, da se je prenova resno dotaknila tudi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.» (Opara idr., 2010, str. 9).

Konec druge svetovne vojne je prinesel oblikovanje novega sistema izobraževanja za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, tj. sistem posebnega šolstva, ki je temeljil na predpostavki, da drugačni otroci potrebujejo drugačno šolo. Sistem posebnega šolstva se je od rednega šolstva razlikoval tako organizacijsko kot tudi vsebinsko, te šole pa so bile diferencirane glede na vrsto motenj. Tukaj so poučevali specializirani učitelji, ki so delovali na podlagi zakonodaje, določene posebej za to »posebno šolstvo«. Izobraževanje je potekalo na podlagi posebnih programov.

Po letu 1975 so se pričeli pojavljati dvomi v tak način delitve posameznikov, spremembe sistema pa so formalne temelje dobile leta 1995 z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Sledila je sprememba celotne šolske zakonodaje. Za otroke je bilo sprejeto poimenovanje otroci s posebnimi potrebami (OPP), odpravljen je bil dvotirni šolski sistem, s prenovo šolskega sistema pa je bila omogočena integracija otrok s posebnimi potrebami v redno šolstvo. Z možnostjo vključitve otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole so se pojavljala tudi vedno nova vprašanja, zlasti, kako pomagati tem otrokom, da bodo v šoli uspešni in sprejeti.

»Otroci s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redni sistem vzgoje in izobraževanja, imajo kognitivne oziroma učne sposobnosti za uspešno vključitev, toda ker imajo primanjkljaje, ovire oziroma motnje, potrebujejo strokovno pomoč in prilagoditve.« (Opara, 2015, str. 9).

Zakonodaja se je za področje otrok s posebnimi potrebami spreminjala in sprejemala počasi. Uvajanje sprememb je potekalo počasi. Predpisi, ki so urejali področje otrok s posebnimi potrebami, so se spreminjali počasi tudi zaradi dejstva, da ni bilo jasno določeno, kaj želimo s spremembo doseči oziroma na kakšen način. Gledano kronološko so si spremembe sledile po naslednjem vrstnem redu:

- leta 2000 sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami;

- leta 2003 sprejet Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP ter o kriterijih za opredelitev vrste stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj;
- leta 2006 sprejet Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za OPP;
- leta 2009 je bila s strani Ministrstva za šolstvo in šport ustanovljena delovna skupina za pripravo Koncepta vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami; delovna skupina je pregledala in ocenila 10-letno delo na področju otrok s posebnimi potrebami in podala nove strokovne smernice, ki so bile podlaga za nov koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Seveda so zakoni in pravilniki v preteklosti doživeli več popravkov in dopolnitev, prilagoditev. Vendar so pomembno začrtali integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole in vrtce.

»Ena od ključnih konceptualnih rešitev je bila dana s tem, da se je na novo definiral paralelni sistem posebnega šolstva in oblikoval celovit sistem vzgoje in izobraževanja.

Znotraj tega sistema je bil za otroke s posebnimi potrebami postavljen kontinuum vzgojno izobraževalnih programov. Program predšolske vzgoje oziroma izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sta pomenila »redne« programe vseh vrst in stopenj vzgoje in izobraževanja, ki so ga izvajali vrtci in šole. Vanj se je vključevala velika večina otrok s posebnimi potrebami (preko 90 % otrok s posebnimi potrebami, torej vsi tisti, ki so potrebovali manjše prilagoditve in pomoč).

V specializirane programe vzgoje in izobraževanja pa se je vključeval vse manjši del populacije otrok s posebnimi potrebami.

Celovitost vzgojno izobraževalnega sistema je bila dosežena že s tem, da so vsi šolski zakoni (Zakon o vrtcih, Zakon o OŠ, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ...) vsebovali tudi določila o otrocih s posebnimi potrebami in pa skozi dejstvo, da se danes otroci (dijaki) s posebnimi potrebami nahajajo v vseh vrtcih in v vseh šolah.« (Opara idr., 2010, str. 10).

3 OBRAVNAVA PROBLEMA

3.1 Otroci s posebnimi potrebami

Otroci, ki so bili zaradi okvar ali motenj drugačni od drugih, so bili stigmatizirani. Vse do šolske prenovе je bil za to populacijo v rabi naziv »otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«. Definirala jih je njihova hiba, ki je bila ključna podlaga za ločitev od vrstnikov.

Naziv »otroci s posebnimi potrebami« leta 1980 prvič uradno zasledimo v Angliji. Hitro so ga sprejele vse evropske države, ZDA pa tega poimenovanja niso sprejele, tako je pri njih še vedno močno zasidran termin »disability« ali »motnja«. Slednje verjetno vpliva na ohranitev termina »motnja« v veliko mednarodnih dokumentih, z motnjo pa označujejo »posameznike z motnjami« (Opara, 2015).

Pojav termina »otroci s posebnimi potrebami« je prinesel bitno spremembo na področju razvrščanja otrok s posebnimi potrebami. Ti se niso več razvrščali na podlagi motnje, marveč glede na način, kako tem posameznikom pomagati.

»Če smo v prejšnji paradigmi s pojmom otroci z motnjami v duševnem in telesnem razvoju zajela 3–5 % celotne populacije, za katero smo imeli paralelni sistem vzgoje in izobraževanja, s pojmom »otroci s posebnimi potrebami« uvajamo drugačne kriterije in zajemamo drugačno populacijo – tiste, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo prilagoditve in/ali dodatno strokovno pomoč. S tem zajemamo vse tiste, ki jim, kot pogosto pravimo, tradicionalni načini vzgoje in izobraževanja ne zadoščajo.« (Opara, 2015, str. 18).

Ker izobraževanje v osnovni šoli poteka drugače kot v vrtcih, so si kriteriji za razvrščanje različni. Zakon o vrtcih iz leta 1996 predvideva razvrščanje glede na to, kakšno vrsto prilagoditve ali dodatne strokovne pomoči otrok potrebuje.

Izobraževanje v osnovni šoli potrebuje drugačne kriterije, saj gre tu za drugačne standarde znanja, učne vsebine in nenazadnje napredovanje. 11. člen Zakona o osnovni šoli iz leta 1996 zajema tri skupine otrok, s katerimi določa, kdo so otroci s posebnimi potrebami v sistemu izobraževanja. Te tri skupine, ki naj bi zajemale približno 25 % vseh otrok, so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti;
- učenci z učnimi težavami,
- posebej nadarjeni učenci.

Opara (2015) navaja, da je tako velika skupina zelo raznolika. Nekateri namreč v tej populaciji potrebujejo manjše prilagoditve in/ali strokovno pomoč, spet drugi pa večje. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 je bil sprejet za tiste posameznike v populaciji otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo veliko prilagoditev in dodatne strokovne pomoči. Ti otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo, kar pomeni, da se na podlagi Zakona o usmerjanju izda odločba, tj. uradni dokument, ki otroku s posebnimi potrebami daje pravico do njemu primernega oziroma prilagojenega poteka/programa vzgoje in izobraževanja, ki se lahko odvija v osnovni šoli s prilagojenim programom in z dodatno strokovno pomočjo; nekateri se vključijo v posebni program ali usmerijo v vzgojne ustanove.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) ne usmerja učencev z učnimi težavami in posebej nadarjenih učencev. Otroke s posebnimi potrebami pa definira takole:

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

Leta 2011 sprejet Zakon o usmerjanju v dodatno v skupino otrok s posebnimi potrebami dodaja še otroke z avtističnimi motnjami in otroke z okvaro vidne funkcije.

»Blizu četrtina obvezno šolajočih se otrok ima posebne potrebe. Vse večji delež teh otrok s posebnimi potrebami se vključuje v, kot rečemo v žargonu, redne vrtce oziroma šole. Te »redne« programe uradno imenujemo vzgojni oziroma izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Manjši del pa se usmerja v prilagojene vzgojne oziroma izobraževalne programe, v posebni oziroma vzgojni program.« (Opara, 2015, str. 20).

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi težavami so tisti, ki se na okolje kronično odzivajo na izrazito neprimeren način. Vpliv okolja takšno vedenje še spodbuja, zato postanejo tudi odzivi okolja nestrpni in odklonilni (Kauffman, 1977, v Lewis, 1987).

Evans, Benefield, Harden in Thomas (2003) govorijo o čustvenih težavah kot o širokem spektru, ki obsega socialno neprilagojenost in nenormalne čustvene odzive. Za čustvene težave pravijo, da so različne in se pojavljajo v različnih oblikah in

intenzitetah. Tako so lahko pasivne ali pa se pojavljajo impulzivno, celo agresivno. To so načini, s katerimi se posameznik odziva na okolje, odziv pa je lahko pozitiven ali negativen.

Otroci s čustvenimi motnjami so tisti otroci, ki težko obvladujejo notranjo tesnobo ali pa je ne. Z neustreznim vedenjem se podzavestno borijo oziroma branijo pred lastno ogroženostjo, saj tako skušajo obvladovati svoje okolje. Kot čustvena motnja se lahko pojavi tudi neprilagojeno vedenje, ki je posledica porušenega ravnovesja v otrokovem življenju (na primer ločitev, smrt ...). V tem primeru gre za trenutno motnjo, ki za okolje, v katerem otrok živi, ni sprejemljiva; ni pa sprejemljiva tudi za otroka, ki se tega zaveda in je posledično pripravljen sprejeti pomoč (Tomori, 2000).

Kobolt in Rapuš Pavel (2009) pravita, da morajo biti za oceno, da gre pri otroku za težavo, prisotni naslednji kriteriji:

- čustvena in vedenjska slika se morata pojavljati skozi daljše časovno obdobje,
- vedenjski ali čustveni problem mora biti resen,
- posameznikov razvoj mora biti ogrožen,
- z običajnimi in razpoložljivimi spremembami okolja ne uspemo ublažiti ravnanja.

Zavod RS za šolstvo (2006) navaja, da so kot posamezniki s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami prepoznani otroci in mladostniki z disocialnim vedenjem, ki je trajno, intenzivno in se ponavlja, posledica tega pa je posameznikova neuspešna integracija v socialno okolje. Simptomi, ki jih Zavod navaja, so na primer agresija in avtoagresija, uničevanje tuje lastnine, čustvene motnje, pobegi od doma. Poudarja, da je kot posameznik s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami lahko prepoznan le, ko smo v proces pomoči že vključili šolsko svetovalno službo, specialiste in družino ter se stanje v tem času ni izboljšalo. Diagnoza čustvene in vedenjske motnje, tako Zavod, pa se postavi šele, ko se zaključi posameznikov osebni razvoj, čeprav se nekatera stanja in vzorci motenj kažejo že v zgodnjem otroštvu.

Vzgojni program (2004) pravi, da je pri nastanku čustvenih in vedenjskih motenj glavni dejavnik primarna socializacija. Pomembno je namreč, kako so v tem času starši zadovoljevali otrokove socialne in čustvene potrebe, kako so jih vzgajali. Cilj vzgoje je otroku postaviti cilje, ki jih otrok s svojimi razvojnimi sposobnostmi lahko doseže. Za uspešno dosego teh ciljev pa morajo biti otroci deležni vzpodbude in tudi nagrajenj. Ključno je v procesu vzgoje postavljati tudi meje. Le z uravnoveženim razmerjem med zastavljenimi cilji, nagrajevanjem in postavljanjem mej pri otroku dosežemo primerno socializacijo.

»V teoriji in praksi poznamo naslednje najbolj pogoste neustrezne vzgojne stile:

- *Zanemarjanje: starši ne postavljajo ciljev in ne nagrajujejo, občasno le kaznujejo.*
- *Zlorabljanje, maltretiranje: starši ne postavljajo ciljev ali postavljajo cilje, ki so za otrokovo razvojno obdobje nedosegljivi, ne nagrajujejo, pogosto in grobo kaznujejo.*
- *Razvajanje: starši ne postavljajo ciljev in ne kaznujejo, nagrade pa so previsoke in prepogoste. Pretirano socializiranje: starši postavljajo visoke cilje in kaznujejo, malo pa nagrajujejo.*
- *Prezaščitna vzgoja: starši postavljajo nizke cilje in pričakovanja, neizpolnjevanja zahtev ne sankcionirajo oziroma ne kaznujejo, ampak otroka običajno le (po)hvalijo.*« (Vzgojni program, 2004, str. 8).

Pomemben prispevek k razumevanju in obravnavi otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami je že pred desetletji podal L. Bregant.

Etiološka klasifikacija disocialnih motenj (Bregant, 1987):

- *Situacijske motnje.* So reaktivno povzročene motnje, ki so posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi. Tu so kategorizirani normalno prilagojeni otroci in mladostniki, katerih disocialno vedenje ni v skladu z njihovo osebnostno strukturo in običajnim vedenjem. Te otroke in mladostnike, ki niso moteni v razvoju, navadno sprejemajo vzgojne ustanove, ki imajo zaščitno funkcijo. Tako jim omogočijo izolacijo oziroma umik iz okolja, v katerem so bili ogroženi zaradi neustreznih življenjskih razmer.
- *Sekundarne peristatične (razvojne) motnje.* So motnje, ki jih ločimo na dve podskupini, in sicer disocialno in nevrotično osebnostno strukturo. Posamezniki s to motnjo pa so najštevilčnejši gojenci vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Disocialna osebnostna struktura zajema hudo zanemarjanje in neupoštevanje razvojnih potreb, surovo ravnanje in ekstremno razvajanje. Pri otrocih in mladostnikih z disocialno osebnostno strukturo disocialno vedenje izhaja iz notranjega razpoloženja, to pa je usmerjeno proti okolici in na tak način škoduje tudi najbližjim. Ti posamezniki so tudi največkrat pobudniki in vodilni vzpodbudniki disocialnih dejanj, pričakovanja posameznikov z disocialno osebnostno strukturo pa so asocialna in nestvarna. Pri nevrotični osebnostni strukturi ni tako globoko moten socialni kontakt, posameznik še vedno teži k konstruktivni vključitvi v družbo. Otroci in mladostniki z nevrotično osebnostno strukturo se sicer težje odpovedujejo izpolnjevanju želja, posamezniki z disocialno osebnostno strukturo pa vedno težijo k takojšnji zadovoljitvi. Ti posamezniki se tudi nikoli ne bodo na vzgojitelja navezali tako, kakor se navežejo otroci in

mladostniki z nevrotično osebnostno strukturo, ki svojo motnjo doživljajo kot kak »tujek«.

- Primarne peristatične motnje kot posledica derektne miljejske okvarjenosti in zavajanja. Sem kategoriziramo posameznike, ki so odraščali ob disocialnih starših, v kaki subkulturi, kontrakulturi. Ti otroci in mladostniki imajo socialni primanjkljaj; s stališča psihologov niso moteni, saj večinoma niso čustveno oškodovani. Izkušnje pa kažejo drugače, saj v tej skupini najdemo kar nekaj posameznikov, ki so čustveno oškodovani zaradi disocialnih staršev, ki nimajo posluha za otrokove razvojne potrebe.
- Primarne biološko povzročene motnje kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz. V to skupino se uvrščajo otroci in mladostniki z disocialnimi motnjami, ki so posledica psihičnih in organsko cerebralnih okvar. Spremljajo lahko organske okvare centralnega živčnega sistema (tu so pomembne oblike, ki se označujejo kot minimalne cerebralne disfunkcije), psihoze in duševno nerazvitost.

Za primarno biološko disocialno povzročeno motnjo se smatrajo tisti primeri, pri katerih je biološka okvara oziroma posebnost tolikšna, da sama po sebi povzroča disocialno vedenje.

Simptomatološka klasifikacija disocialnih motenj (Bregant, 1987)

To klasifikacijo sestavljajo najznačilnejše pojavne oblike v posameznih kategorijah. Kot disocialni simptom pri simptomatološki klasifikaciji v posamezne kategorije se upošteva tisto vedenje, ki je značilno za disocialnost in označuje njegovo ravnanje. Kot disocialni simptom se tako upošteva izključno tisto vedenje, ki presega težavnost ravnanja, ki ga sicer najdemo pri običajnih otrocih in mladostnikih:

- Motnje v odnosu do vrstnikov: prepirljivost, vsiljevanje svoje volje, spletkarjenje.
- Motnje v odnosu do odraslih: predrznost, nevodljivost, predrznost, čustvena neodzivnost.
- Motnje pri delu: odklanjanje fizičnega dela, učenja, izostajanje z delavnega mesta, šole.
- Tatvine: v družini in izven nje, vrstnikom.
- Nasilnost: grožnje, fizična nasilnost do vrstnikov in odraslih, mučenje živali, uničevanje lastnine.
- Nastopaštvo: pretvarjanje s ciljem uveljavljanja in posluževanja prevar.
- Pohajkovanje, beganje: izostajanje od doma ali zavoda, beganje od doma ali zavoda, pohajkovanje, avanturizem.

- Seksualna neprilagojenost: pretirano iskanje stikov z drugim spolom, neprimerni, prezgodnji, pogosti spolni odnosi, spolni odnosi iz materialne koristi.

Bregant (1987) posebno poudarja, da je treba pri diagnostičnem vrednotenju razlikovati med manifestno in latentno motenostjo. Manifestna motenost opredeljuje tisto vedenje posameznika, ki je neposredno moteče za okolico, zato pa posameznik ni nujno razvojno prizadet. Njegovo ravnanje je lahko posledica kakih trenutnih okoliščin ali pa so posledica prilagoditvenih težav razvojnega obdobja, vsekakor pa nimajo abnormnega pomena.

Latentna motenost, tako Bregant, je skrita in se ne izraža v neposredno motečem vedenju. Izraža se v mladostnikovi nesposobnosti za takšen način življenja, ki bi mu brez kršitev družbeno priznanih norm in pravil omogočal enakovredno usklajevanje življenja z vrstniki, odraslimi in družbo, uspešnost pri delu, uveljavljanje svoje vrednosti ter mu zagotovil čustveno povezanost z okoljem.

Ker danes stremimo k celostni obravnavi posameznika s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, zgolj obravnava simptomatike na podlagi disocialnih motenj ni dovolj. Pomembno je upoštevati tudi psihične in somatske motnje, ki zahtevajo posebno obravnavo, čeprav te niso razlog oddaje v vzgojni zavod. To so funkcionalne motnje, ki v določenih primerih, ko psihosocialna, psihoterapevtska ali psihiatrična pomoč niso dovolj, zahtevajo tudi medikamentozno zdravljenje.

Funkcionalne motnje:

- govorne motnje (jecljanje, motnje v artikulaciji, zatikajoč se govor, sesljanje);
- avtizem, fobije, anksioznost;
- lažje oblike depresij;
- motnje hranjenja (anoreksija, bulimija);
- motnje izločanja (enureze, enkopreza, zaprtje ...).

Danes imamo v Sloveniji kriterije za določitev čustvenih in vedenjskih motenj določene v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Zavod RS za šolstvo, 2015):

Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim 18. letom starosti. Kaže se v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.

Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo

znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj. Ob individualnem pristopu ter z vsebinskimi, metodičnimi in s časovnimi prilagoditvami v učnem procesu lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, določenim z izobraževalnimi programi. Otroci z zmerno motnjo imajo posamezne sposobnosti različno razvite. Posebno podporo potrebujejo pri vključevanju v socialno okolje. Usposobijo se lahko za enostavna opravila, sicer pa potrebujejo različno stopnjo pomoči. Težja motnja v duševnem razvoju pomeni, da se ti otroci lahko usposobijo za najenostavnejša opravila, razumejo enostavna sporočila in navodila in se odzivajo nanje. Pogosto imajo ti otroci težave v gibanju, druge razvojne motnje in bolezni. Težka motnja v duševnem razvoju otroka pomeni, da se ti otroci lahko usposobijo le za sodelovanje pri različnih aktivnostih, saj je pri njih upoštevanje in razumevanje navodil omejeno. Ti otroci tudi redko razvijejo osnove govora, so omejeni v gibanju, imajo težke dodatne motnje in bolehalo za različnimi boleznimi (Zavod RS za šolstvo, 2015).

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije.

Slabovidni otrok (Zavod RS za šolstvo, 2015):

- Zmerno slabovidni otrok je otrok, ki ima ostrino vida 10 do 30 odstotkov. Otrok potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje. S prilagoditvami gradiv dela in z uporabo pripomočkov lahko otrok ohrani hitrost kot videči vrstnik.
- Težko slabovidni otrok je otrok, ki ima ostrino vida 5 do manj kot 10 odstotkov. Otrok potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke, potrebuje specialni trening socialnih veščin in komunikacijskih tehnik. Dela po metodi za slabovidne, s prilagoditvijo programa in z uporabo pripomočkov bere črni tisk, je pa njegovo branje ovirano in počasnejše.

Slepi otrok (Zavod RS za šolstvo, 2015):

- Slepi otrok ima ostrino vida manj kot 5 odstotkov ali zoženo vidno polje na 10 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.
- Slepi otrok z ostankom vida je otrok, ki potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke; potrebuje specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Dela po kombinirani metodi, tj. delno po metodi za slabovidne, delno po metodi za slepe.
- Slepi otrok z minimalnim ostankom vida potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke. Potrebuje specialni trening

socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Dela po kombinirani metodi, pretežno po metodi za slepe, delno po metodi za slabovidne. Pri delu je precej počasnejši od vrstnikov.

- Popolnoma slep otrok potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, prilagojene učne pripomočke na področju komunikacijskih tehnik (uporablja brajico) in preostale učne pripomočke. Popolnoma slep otrok potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje, dela po metodi za slepe (učenje poteka po tipnih in slušnih poteh).

Otrok z okvaro vidne funkcije

Okvare vidne funkcije so izražene kot posledica obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja. Prepoznane so kot (Zavod RS za šolstvo, 2015):

- težave z vidno pozornostjo;
- težave z vidno kompleksnostjo;
- motnje pogleda in fiksacije;
- zakasnel, upočasnjen vidni odgovor;
- odsoten, netipičen vidni odgovor (npr. reakcije na grozečo nevarnost);
- neustrezno vidno-motorično vedenje (npr. koordinacija oko – roka);
- neučinkovita vidna percepcija;
- vidna agnozija.

Za oceno okvare vidne funkcije so potrebni izvidi z znaki okvar osrednjega živčevja po objektivnih preiskavah. To so denimo klinične, nevroradiološke, nefrofiziološke, laboratorijske, genetske in druge (Zavod RS za šolstvo, 2015).

Gluhi in naglušni otroci

»Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na govornem področju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otrok pa več kot 110 dB. Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja – na sporazumevanje, socializacijo, izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike. Na govorno-jezikovne in komunikacijske veščine pomembno vplivajo vrsta in stopnja izgube sluha, čas nastanka – prelingvalno ali postlingvalno, ustrežna in zgodnja habilitacija ali rehabilitacija, kognitivne, osebnostne in druge lastnosti. Pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni program upoštevamo funkcioniranje na področjih, kot so govorno-jezikovne in komunikacijske veščine, kognitivne sposobnosti, socializacijske veščine, čustvena zrelost, samopodoba, osebnostne in druge

lastnosti, ki vplivajo na funkcioniranje otroka.» (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 11).

Naglušni otroci

- Otrok z lažjo izgubo sluha je otrok, ki ima obojestransko lažjo izgubo sluha ali zmerno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu. Sporazumeva se po slušni poti, v hrupnem okolju pa uporablja veččino odgledovanja ustnic.
- Otrok z zmerno izgubo sluha je otrok, ki ima obojestransko zmerno izgubo sluha ali težko, najtežjo ali popolno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu. Sporazumeva se slušno z uporabo slušnega pripomočka, pri sporazumevanju pa si pomaga tudi z odgledovanjem ustnic.

Otrok s težko izgubo sluha je otrok, ki ima težko izgubo sluha ali popolno izgubo na enem ušesu in zmerno izgubo na drugem ušesu. Otrok se sporazumeva pretežno po slušni poti z uporabo slušnega pripomočka, pri sporazumevanju si pomaga z odgledovanjem ustnic ali z uporabo znakovnega jezika (Zavod RS za šolstvo, 2015).

Gluhi otroci

- Otrok z najtežjo izgubo sluha je funkcionalno gluh, saj slušno zaznava le s slušnim pripomočkom. Govor in jezik usvoji dovolj dobro le, če dovolj zgodaj dobi polžev vsadek ali vsadek v možgansko deblo in ustrezno strokovno pomoč, saj se tako lahko govora in jezika uči po slušni poti.
- Otrok s popolno izgubo sluha je otrok, ki ne loči niti dveh jakosti zvoka niti ne frekvenc. Ni sposoben slišati ali razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok usvaja jezik izključno po vizualni poti in s pomočjo slovenskega znakovnega jezika (Zavod RS za šolstvo, 2015).

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

»So skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo na otrokovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že v predšolskem obdobju.» (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 15).

- Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami so otroci, katerih govorno jezikovna komunikacija odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok

vsaj na enem od teh področij: pragmatika, sintaksa, semantika, fonologija, artikulacija in fluentnost govora.

- Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami so otroci, katerih govorno-jezikovna komunikacija pomembno odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok na več področjih: pragmatika, sintaksa, semantika, fonologija, artikulacija in fluentnost govora.
- Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami so otroci, katerih govorno-jezikovna komunikacija je glede na otroke enake kronološke starosti zelo omejena. Otrok se v omejenem obsegu učinkovito sporazumeva pretežno z osebami iz ožje okolice. Sporazumeva se z gestami, besedami, s posameznimi glasovi in kratkimi povedmi.
- Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami so otroci, katerih učinkovitost komunikacije je glede na otroke enake kronološke starosti pomembno zmanjšana. Otrok izraža velik zaostanek ali težke motnje funkcionalne komunikacije z vrstniki in odraslimi. Večinoma so moteni vsi vidiki govora in jezika ter komunikacije: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost (Zavod RS za šolstvo, 2015).

Gibalno ovirani otroci

»Gibalno ovirani otroci oziroma otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju.« (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 19).

- Otroci z lažjo gibalno oviranostjo so otroci s težavami, ki se kažejo kot nekoliko zmanjšane zmožnosti gibanja, so pa samostojni pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok.
- Otroci z zmerno gibalno oviranostjo so otroci s težavami, ki se kažejo kot zmerno zmanjšane zmožnosti gibanja, pogosto potrebujejo pripomočke za gibanje, kot so čevlji, bergle.
- Otroci s težjo gibalno oviranostjo so otroci s težavami, ki se kažejo kot zelo zmanjšane zmožnosti gibanja. Otroci sicer lahko stopijo na nogi, hodijo pa s pripomočki.
- Otroci s težko gibalno oviranostjo so otroci s povsem zmanjšanimi zmožnostmi gibanja. Ti otroci so popolnoma funkcionalno odvisni.

Dolgotrajno bolni otroci

»V skupino dolgotrajno bolnih otrok uvrščamo otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Dolgotrajna bolezen lahko v določenem obdobju miruje, lahko pa pride do njenih ponovnih zagonov (do ponovnega poslabšanja otrokovega zdravstvenega stanja). Otroka lahko opredelimo kot dolgotrajno bolnega le, če ima postavljeno diagnozo zdravnika specialista določenega področja.« (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 21).

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

»Kot otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerjamo otroke s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja.« (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 23).

»Za identifikacijo otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je potrebno izpolnjevanje vseh kriterijev

1. kriterij pomeni dokazano neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo na naslednjih področjih učenja, in sicer branja, pisanja, računanja in pravopisa.
2. kriterij so obsežne, izrazite težave (pervazivne) na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki vztrajajo in so izražene do te mere, da otroku izrazito otežujejo napredovanje v procesu učenja.
3. kriterij vključuje slabšo učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih in/ali motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij (sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev) in/ali motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij).
4. kriterij je dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.
5. kriterij izključuje senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, druge duševne in nevrološke motnje, čustvene in vedenjske motnje, kulturno in jezikovno različnost ter psihosocialno neugodne okoliščine in neustrezno poučevanje kot

glavne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja, čeprav se lahko pojavljajo tudi skupaj z njimi.» (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 23).

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami

»Čustvene in vedenjske motnje, katerih pogoste posledice so težave v socialni integraciji razporejamo v spekter. Praviloma se pojavljajo skupaj s primanjkljaji/motnjami na drugih področjih – npr. motnjami pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra idr.« (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 32).

Usmerjamo otroke, pri katerih so spremembe v čustvenem odzivanju in/ali vedenju prisotne dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih, normativnih vzorcev čustvovanja in/ali vedenja (Zavod RS za šolstvo, 2015):

- intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine;
- vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev, motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju);
- pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase);
- otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (odsotnost izkušenj dobre povezanosti, doživljanje odklanjanja in zavrnitev).

Izražajo se v osnovnih skupinah, in sicer kot:

- Čustvene motnje. Otrok doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo, depresijo; otrok ima nizko samopodobo, te motnje pa se kažejo v nerednem obiskovanju šole, krožkov, nesprejetosti med vrstniki ...).
- Vedenjske motnje. Tj. otroci z lažjimi oblikami vedenjskih motenj (otroci so impulzivni, razdražljivi, izogibajo se šolskim obveznostim, zamujajo k pouku, se uporniško in provokativno vedejo) in otroci s težjimi oblikami vedenjskih motenj (za otroka je značilno agresivno, destruktivno vedenje; ti otroci so napadalni, kruti, izostajajo, iz šole, bežijo od doma ...).
- V kombinaciji obeh tj. kot čustvene in vedenjske motnje: otroci s čustvenimi in lažjimi oblikami vedenjskih motenj, otroci s čustvenimi motnjami in težjimi oblikami vedenjskih motenj.

Otroci z avtističnimi motnjami

»Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih: • socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovemu razumevanju in vzdrževanju; • vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.« (Zavod RS za šolstvo, 2015, str. 36).

3.2 Vzgoja in izobraževanje otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami se tako kot drugi otroci s posebnimi potrebami usmerjajo. Usmerjanje ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjenju določa dva vzgojno-izobraževalna programa za otroke s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, in sicer sta to:

- vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo,
- vzgojno-izobraževalni zavodi.

Pri usmerjanju sledimo trendu, da se v čim višjem številu posameznike s čustvenimi in z vedenjskimi težavami vključuje v redne vrtce in šole. Vendar mora biti integracija primerno programsko in kadrovske podprta, saj le tako lahko zagotovimo uspešno vzgojno-izobraževalno delo vsem – tako posamezniku kot tudi skupini, v katero je vključen.

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami se vzgajajo in izobražujejo praviloma v danes poimenovani inkluzivni šoli, zato jim je treba ponuditi ustrezno strokovno pomoč in prilagoditve. Le najzahtevnejši otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami se vključujejo v tako imenovane vzgojne programe.

Redne šole, v katere se vključujejo otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, imajo v pomoč pri svojem delu navodila za prilagojeno izvajanje programov in dodatno strokovno pomoč.

»Za vzgojo in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v času osnovnošolskega izobraževanja so poleg splošnih načel pomembna še predvsem naslednja:

- načelo integracije kot sodobne oblike izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami,
- načelo zagotovitve ustreznih pogojev, ki bodo osnova za uspešno učenje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami,
- načelo enakih možnosti, s hkratnim upoštevanjem drugačnosti otrok in mladostnikov narekuje takšno naravnost vzgoje in izobraževanja, ki bo zagotavljala otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja v čim večji meri preseči posledice motenj, primanjkljajev ali ovir,
- načelo pravice do izbire, ki pomeni, da je treba otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim staršem zagotoviti pravico do izbire šole, ki ima zagotovljene možnosti za izvajanje ustreznega programa,
- načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v veliki meri odvisna od staršev, ki jih je zato potrebno vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki oz. mladostniki ter evalvacijo otrokovega napredovanja,
- načelo organiziranja izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami čim bližje domu sledi principu, da tudi otrok, s posebnimi potrebami, če je le mogoče, ne bi izločali iz družinskega in socialnega okolja,
- načelo individualiziranega pristopa z diferenciranimi in individualiziranimi programi, ki upoštevajo otrokove oz. mladostnikove sposobnosti, pa tudi primanjkljaje in možnosti za doseganje standardov znanja,
- načelo kontinuiranosti programov zagotavlja fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja,
- načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, ki otrokom omogoča čim prejšnjo pomoč,
- načelo interdisciplinarnosti zahteva, da v procesu vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami sodelujejo različni strokovnjaki (s področja šolstva, zdravstva in socialnega varstva), da bodo otrokove oz. mladostnikove potrebe celovito zaznane in da bo spremljanje njegovega učenja in razvoja celostno.« (Kavkler, Bregar Golobič, Čacinovič Vogrinčič, Klug, Magajna, Pečjak in Vernik, 2003, str. 3).

Otroci, za katere strokovne komisije za usmerjanje podajo mnenje, da jim bosta prilagojeno izvajanje in dodatna strokovna pomoč, dodeljena glede na njihove razvojne in učne zmožnosti, omogočila doseg vsaj minimalnih standardov določenih v učnih

načrtih, se usmerijo v Izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in s strokovno pomočjo.

Strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj šole in jo sestavljajo strokovni delavci šole, skupaj z drugimi strokovnjaki, ki so vključeni v obravnavo otroka s posebnimi potrebami, deluje v skladu s 27., z 28., 29. in s 30. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Skupina oblikuje individualiziran program vzgoje in izobraževanja, v oblikovanje pa so vključeni tudi starši.

Individualiziran program obravnava načine dela s posameznikom. Vključuje predvidene prilagoditve, ki bodo otroku omogočile doseg vsaj minimalnih standardov znanja razreda, v katerega bo vključen. Za vsakega otroka se prilagoditve izvedejo in izvajajo glede na njegov primanjkljaj.

Strokovni delavci imajo torej pri vključitvi posameznika s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami pomembno vlogo. Zastopajo različna področja, povezana s specifičnimi potrebami otroka, ki ga obravnavajo. V »Odločbi o usmeritvi otroka v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in strokovno pomočjo« sta natanko določena obseg dodatne strokovne pomoči in način izvajanja le-te glede na obremenitev otroka v času pouka (gledano tedensko obremenitev). V odločbi pa je zaveden tudi strokovni delavec, ki dodatno strokovno pomoč izvaja.

Na podlagi odločbe mora šola otroku s posebnimi potrebami zagotoviti optimalne pogoje za doseg zastavljenih ciljev in njegov optimalen razvoj. To vključuje tudi strokovne delavce, ki morajo med seboj delovati »timsko«. Pomembno je, da dobro sodelujejo s starši, morajo pa se tudi redno izobraževati in sodelovati s strokovnim delavcem, ki otroku na šoli nudi dodatno strokovno pomoč. Za zagotavljanje kar najboljših pogojev za delo zagotovo v prvi vrsti odgovornost nosi ravnatelj, ki mora zagotavljati tako materialne kot kadrovske pogoje, potrebne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Pomembno je, da je pozitivno naravnani k vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redni učni proces, pri svojem odločanju pa mora slediti zlasti potrebam otroka. Prav zato je bitno, da dobro pozna zakonodajo, ki pokriva področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Dobro pa mora sodelovati s celotnim kolektivom šole in z morebitnimi zunanjimi strokovnimi delavci, ki so vključeni v obravnavo otroka s posebnimi potrebami.

Učitelju je v procesu vključitve otroka s posebnimi potrebami v razred in med vrstnike treba nameniti posebno mesto, saj je on tisti, ki z otrokom v šoli preživi največ časa. Z vključitvijo otroka s posebnimi potrebami v razred učitelj nase prevzame najbolj odgovorno vlogo v učnem procesu. Dobro mora poznati potrebe otroka, ki je vključen v

razred. Tehtno je, da dobro sodeluje s starši in z vsemi strokovnimi delavci, ki so poleg njega vključeni v obravnavo posameznika. Do posebnih potreb otroka mora biti učitelj pozitivno naravnán, saj se njegov odnos odraža na celotnem razredu.

Če je otrok s posebnimi potrebami vključen tudi v podaljšano bivanje, so mu tu ponujene še dodatne možnosti za doseg zastavljenih ciljev, saj se tu glede na interese otrok lahko formirajo manjše skupine. Otroci pa se tu urijo v socialnih veččinah, ki so za otroka s posebnimi potrebami in njegove vrstnike znatnega pomena.

Za uspešno integracijo in inkluzijo je torej ključnega pomena korektno sodelovanje in pozitivno okolje, v katerega otrok s posebnimi potrebami prihaja. Pozitivna klima na šoli in v samem razredu je tako nadvse biten dejavnik, ki dolgoročno vpliva na uspešno doseg zastavljenih ciljev, ki naj bi jih otrok s posebnimi potrebami dosegel.

Otroke, ki se bodo vsakodnevno srečevali z otrokom s posebnimi potrebami, je treba na to pripraviti. Z njimi se moramo o tej temi pogovarjati, jih informirati, saj se na tak način izognemo kočljivim, tudi neprijetnim situacijam, ki bi lahko vplivale na uspešno izvajanje učnega procesa. Prav je, da tudi otrok s posebnimi potrebami ozavesti vzroke njegovih posebnih potreb, saj ga tudi tako lahko razbremenimo občutka krivde, ki se lahko pojavi ob težavah, ki jih ima lahko na različnih učnih področjih. Otrok s posebnimi potrebami se mora v okolju počutiti sprejetega. Ob dobri socialni interakciji s preostalimi vrstniki je namreč zelo uspešno tlakovana pot do dosega zastavljenih ciljev.

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami so posamezniki, ki so težje vodljivi. V razredu lahko povzročajo nemir, motijo sošolce. Pojavljajo se konfliktne situacije, pri katerih je ključnega pomena, da je učitelj več ravnanja v takšnih primerih. Da učitelj lahko razume, kako tak posameznik deluje, je pomembno, da ima osnovna znanja o pojavu vedenjskih in čustvenih težav. Razumeti mora namreč vzroke takšnih težav, v kakšnih oblikah se težave pojavljajo in kako se z njimi soočati v danih situacijah. Do otroka s posebnimi potrebami mora imeti osebni odnos in ga sprejemati takšnega, kot je. Učitelj mora otroka s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami smatrati kot enakopravnega člana v razredni skupnosti: klicati ga mora po imenu, biti mora strpen in razumevajoč, iskren, predvsem pa se mora iskreno veseliti učenčevega napredka. Glede na odločbo o usmeritvi mora učitelj sodelovati s strokovnimi delavci, ki jih odločba določa. Ti se določijo glede na težave, ki jih posameznik ima (na primer dodatna pomoč pri učenju, pri učenju določenega predmeta), lahko pa gre za strokovnjaka, ki otroku nudi podporo na čustvenem področju in pri reševanju osebnih stisk.

Tudi svetovalni delavec, ki z otrokom s posebnimi potrebami sodeluje individualno, v praksi pa se velikokrat aktivno vključuje tudi v pouk in dejavnosti celega razreda, je pomemben člen v procesu uspešnega dela z otrokom s posebnimi potrebami.

3.3 Razvoj vzgojnih zavodov

Podobno kot v drugih deželah Evrope so se tudi pri nas vzgojni zavodi z razvojem spreminjali.

Do leta 1918 smo Slovenci živeli v Avstriji, zato so se tudi naši zavodi zgledovali po tujih vzorih, podobno kot v Avstriji in Nemčiji. Vidnejših osebnosti, ki bi se pri nas ukvarjale z zavodsko vzgojo, ni bilo. Tako smo pri nas sledili zavodskim sistemom, ki so jih oblikovale verske organizacije ali pa državni skrbstveni organi. Tu govorimo o hospitalih, sirotišnicah, najdenišnicah in prisilnih delavnicah. Šele druga polovica 19. stoletja je tisto obdobje, v katerem so se vzgojni zavodi pospešeno začeli oblikovati tudi pri nas. Zavodi, nastali po vojni, pa so služili tudi kot začasni dom za vojne sirote (Ciperle in Skalar, 1987).

Prva prisilna delavnica je bila v Ljubljani zgrajena leta 1847, posebna uredba pa je določala, da ne gre za »kraj strahovanja, ampak policijsko hišo poboljševanja«. Leta 1874 so v prisilni delavnici odprli poseben oddelek za mladoletnike, imenovane korigendi, ki je bil na zelo slabem glasu. V zavodu so gojenci nosili kazenske obleke. Leta 1906 pa je bilo zabeleženo, da je bilo takrat v zavodu 35 gojencev, starih od 11 do 18 let (Skalar, 1987).

Leta 1876 je družba Vincencija Pavelskega ustanovila v Ljubljani mladinski dom za revne otroke, dve leti pozneje sirotišnico za dekleta (Lichtenturnov zavod), leta 1882 pa še zavod »Marjanišče«. Tako so pomagali otrokom, da ne bi zašli na slaba pota in jim ponudili zanje boljše okolje.

Salezijanci so leta 1901 na Rakovniku v Ljubljani odprli preventivni vzgojni zavod, ki pa je pod pritiski ljubljanskega mestnega sveta leta 1906 postal vzgajališče.

20. stoletje je obdobje, ko beležimo večje spremembe na področju ravnanja z zanemarjeno mladino. Fran Milčinski (1876–1932) je pri tem odigral pomembno vlogo. Takoj po nastopu sodne prakse mladinskega sodnika je pokazal veliko zanimanja za zanemarjeno mladino in javno skrb za mlade. Pri svojem delu se je srečeval s problematiko določb tedanjega kazenskega zakonika, ki je predvideval izročanje mladoletnikov v sodno obravnavo že z 11. letom starosti, brez da bi pri tem upošteval mladoletnikovo nezrelost. Hkrati pa ni bilo predvidenega zakona, ki bi urejal področje skrbi za mladoletne, ki bi mu kot sodnik lahko sledil. Milčinski je kljub dejstvu, da je imel

jasen cilj, moral slediti sodni praksi. Spremembe so prišle z velikim vzgojnim gibanjem, ki je prodrlo tudi na pravno področje. I. Avstrijski kongres za otroško in mladinsko varstvo na Dunaju marca 1907 je prav tako zastopal interese po spremembah na področju zanemarjene in izprijene mladine. Kongres je obravnaval vzgojno zanemarjeno mladino, Milčinski pa je tu imel izčrpen referat »O zanemarjeni in izprijeni mladini na Kranjskem (Skalar, 1987).

Na seji deželnega odbora so 25. 9. 1908 sklenili, da se dečki, stari manj kot 14 let, ne smejo več oddajati v oddelek za korigende, ampak se morajo na stroške države oddati v salezijanski zavod na Rakovniku. Tej spremembi je botroval tudi govor Milčinskega, ko je v splošnem ženskem društvu predaval »O naši zanemarjeni in izprijeni mladini in Kranjski oblastni ji mačehi«. V govoru je Milčinski zahteval popolno ločitev oddelka za korigende oziroma poboljševalnice od prisilne delavnice. Zahteval je tudi, da mora ta zavod dobiti obliko vzgajališča, ne pa kaznilnice (Skalar, 1987).

16. 1. 1909 je deželni odbor preuredil oddelek za korigende v posebno vzgajališče za zanemarjeno mladino. Poboljševalnico so preimenovali v vzgajališče, korigendi pa so se preimenovali v gojence, ki so bili sem sprejeti izključno na podlagi predloga varstvenega sodišča. Vzgajališče so močno preuredili, gojencem so ponujali boljšo hrano; obleka se je morala razlikovati od preostalih prebivalcev, pazniki pa niso več nosili uniformiranih oblačil. Gojencem so morali v vzgajališču omogočiti gibanje na prostem in sprehode, uvedli so pouk. Poskrbeti so morali tudi za odpuščene gojence, ki so jih do polnoletnosti vodili v evidenci. Priskrbeti so jim morali tudi zaposlitev (Skalar, 1987).

Pri nas se je leta 1985 pričela prenova vzgojnih zavodov. Decembra 1985 je Skupščina Socialistične Republike Slovenije obravnavala in izglasovala predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o stanovanjskem gospodarstvu. Zavodom za usposabljanje (zavodi za obravnavanje slepe in slabovidne mladine, slušno in govorno prizadetih, telesno invalidnih, zmerno, težje in težko prizadetih, vedenjsko in osebnostno motenih otrok in mladostnikov) so s tem zagotovili sredstva za prenovo. S temi sredstvi se je financirala prenova šestih vzgojnih zavodov, in sicer so nova, namensko grajena poslopja dobili Vzgojni zavod Planina, Veržej, Slivnica, Smladnik, Dom Malči Beličeve in Logatec, v Kranju, Ljubljani (Jarše), Mariboru in Višnji Gori pa so stavbe zamenjale stanovanjske skupnosti.

Trend se je vsekakor nagibal k ustanavljanju stanovanjskih skupnosti, saj so te dobra protiutež stigmatizaciji, s katero se soočajo gojenci vzgojnih zavodov.

V Sloveniji so vzgojni zavodi nastali takole:

- 24. 9. 1945 Državni dekliški dom v Melju pri Mariboru (ukinjen 15. 2. 1948 z ustanovitvijo dekliškega vzgajališča v Višnji Gori),
- 1. 10. 1946 Dekliško vzgajališče v Smledniku pri Ljubljani,
- 15. 10. 1948 Dekliško vzgajališče v Višnji Gori,
- 23. 11. 1948 Prehodni mladinski dom v Kamni Gorici (ukinjen 14. 7. 1952, ko se je združil s Prehodnim mladinskim domom v Dobrni),
- 6. 12. 1984 Dekliško vzgajališče v Podsmreki (ukinjen 1953),
- 1. 1. 1949 Prehodni mladinski dom Medvode (ukinjen 1960),
- 29. 11. 1949 Vzgojališče v Veržeju,
- 1. 9. 1950 Prehodni dom v Dobrni (ukinjen 1. 9. 1956),
- 1. 9. 1951 Deško vzgajališče v Planini pri Rakeku,
- 21. 10. 1951 Vzgojno poboljševalni dom v Radečah
- 1. 9. 1953 Prehodni mladinski dom Kodeljevo (od l. 1964 Nove Jarše) v Ljubljani,
- 1. 11. 1961 Vzgojni zavod v Slivnici pri Mariboru.

Vsi naštetih zavodi so se skozi leta spreminjali, selili ali preoblikovali v soroden tip vzgojno-izobraževalnega zavoda in se modernizirali (Skalar, 1987).

Danes v Sloveniji delujejo trije mladinski domovi. Obenem deluje sedem zavodov za vzgojo in izobraževanje ter prevzgojni dom.

Mladinski domovi so ustanove, ki svoje gojence sprejemajo na podlagi usmeritev centrov za socialno delo. V te institucije se vključujejo vzgojno ogroženi in težavni otroci in mladostniki, lahko pa tudi otroci in mladostniki s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki so v večini tudi učno manj uspešni.

Mladinski domovi zagotavljajo varen in zdrav osebostni razvoj, ki gojencem omogoča uspešen zaključek osnovnega ali poklicnega izobraževanja. Po zaključku se nekateri lahko vrnejo v domače okolje. Tistim, za katere to ni mogoče, pa pristojni center za socialno delo in dom pomagata ustvariti pogoje za nadaljnje samostojno življenje (Vzgojni program, 2004).

Vzgojni program mladinskih domov se v večini izvaja v vzgojnih skupinah v domu ali v vzgojnih skupinah na različnih lokacijah, kar je odvisno od koncepta delovanja doma. Vendar pa se način dela v domu razlikuje od načina delovanja v skupinah, saj vključeni v stanovanjskih skupinah skupaj z vzgojitelji skrbijo v celoti sami zase (skrb za prehrano, čistočo ...). Vzgojne skupine v domu pa imajo organizirano skupno oskrbo (Vzgojni program, 2004).

V Sloveniji imamo tri mladinske domove: Mladinski dom Malči Belič (Ljubljana - Vič), Mladinski dom Jarše (Ljubljana), Mladinski dom Maribor.

Mladinski centri so preventivna dnevna oblika strokovne pomoči in pri nas po danskem vzgledu delujejo že v večini večjih slovenskih mest. Umeščeni so v urbano okolje, kot samostojna stavba ali kot popoldanska dejavnost šole. Otrokom in mladostnikom nudijo številne možnosti in oblike zaposlitev ter različne oblike strokovne pomoči (učna in vzgojna pomoč, kvalitetno preživljanje prostega časa, športne dejavnosti, navajanje na sodobno komunikacijsko-informacijsko tehnologijo in uporaba le-te, druženje z vrstniki, pomoč in svetovanje – tudi staršem ...) (Vzgojni program, 2004).

Mladinski centri so institucije, ki za svoje delovanje lahko zaposlujejo lastne kadre in imajo lastno financiranje. Lahko pa delujejo v okviru druge vzgojne ustanove (vzgojni zavod, mladinski dom), ki izvaja in koordinira njihovo delovanje in zagotavlja kadre, zunanje sodelavce in prostovoljce ipd. (Vzgojni program, 2004).

V sistemu usposabljanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in z vedenjskimi težavami so zavodi za vzgojo in izobraževanje institucije z najdaljšo tradicijo. V te institucije se vključujejo otroci in mladostniki s čustvenimi in z vedenjskimi težavami, prav tako tudi učno, poklicno in delovno neuspešni. V vzgojne zavode so usmerjeni bodisi s strani pristojnih centrov za socialno delo, in sicer na podlagi zakonodaje, ki ureja področje zakonske zveze in družinskih razmerij v soglasju s pristojno šolsko upravo. Mladostniki so lahko v vzgojne zavode nameščeni tudi na podlagi ukrepa sodišča, ko jim ta izreče ukrep oddaje v vzgojni zavod. Namestitev v vzgojni zavod ima za svoj prvotni cilj čimprejšnjo vrnitev gojencev v prvotno okolje z dokončano osnovnošolsko ali poklicno izobrazbo (Vzgojni program, 2004).

Vzgojni zavodi v svojem delovanju gojencem nudijo oskrbo tako na področju osebnostnega razvoja, hkrati pa nudijo tudi varno okolje, v katerem lahko otroci in mladostniki vsaj delno zapolnijo primanjkljaje v socialnem in čustvenem razvoju. Gojencem je po potrebi na voljo tudi medicinsko osebje (Vzgojni program, 2004).

Izobraževanje je v vzgojnih zavodih organizirano na različne načine, vedno pa tako, da omogoča vključitev v te ustanove tudi učencem, ki imajo poleg čustvenih in vedenjskih tudi učne težave. Zavod tako ponuja na primer interno obliko izobraževanja, za kar pa je potreben ustrezno usposobljen kader, saj je tovrsten način dela posebej prilagojen za delo z otroki in mladostniki, vključenimi v zavod (Vzgojni program, 2004).

Zavodi za vzgojo in izobraževanje so organizirani v dveh različnih oblikah, in sicer so to lahko dislocirane enote, umeščene v urbano okolje, ki delujejo kot pretežno

avtonomne stanovanjske skupine, lahko pa so centralno oblikovane, kjer je vse v eni stavbi z eno dislocirano stanovanjsko skupino, ki je praviloma nameščena nekje v bližini večjega mesta ali njegovi bližnji okolici. Namen tako umeščene stanovanjske skupine je omogočanje lažjega prehoda oziroma »vrnitve« v domače okolje. Gojencem, ki si želijo šolanje nadaljevati, pa bližina mesta nudi tudi lažjo izbiro poklicnega izobraževanja (Vzgojni program, 2004).

Edini prevzgojni dom pri nas v Sloveniji deluje v Radečah in deluje pod upravnim nadzorom Ministrstva za pravosodje, ki ga tudi financira. V domu so zaposleni učitelji in vzgojitelji, ki v svojem delu sodelujejo z vzgojno-izobraževalnimi institucijami. Pomembno je tudi njihovo sodelovanje s strokovnjaki socialnega področja. V domu za varnost gojencev in zaposlenih skrbijo uradne osebe.

Prevzgojni dom Radeče lahko sprejme 68 gojencev v starosti od 14 do 21 let, ki so običajno neuspešno obravnavani v kateri od prej opisanih vzgojnih ustanov; sklep oddaje v prevzgojni dom pa jim izreče sodišče. Podlaga za izdajo sklepa o namestitvi v Prevzgojni dom Radeče so lahko težja kazniva dejanja, težje čustvene motnje, ki vključujejo disocialno vedenje. V prevzgojnem domu mladostniki lahko dokončajo osnovnošolsko, določeno nižje poklicno izobraževanje; usposablajo se z delom in se urijo za nadaljnje življenje (Vzgojni program, 2004).

3.4 Oddaja otrok in mladostnikov s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami v vzgojni zavod

Kot smo že omenili, je za otroka s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami pomembno, da se ga obravnava celostno in individualno. Izvor njegovih težav je lahko povezan z različnimi dejavniki.

Otroci so v vzgojni zavod sprejeti izključno na podlagi odločbe, ki jo izda center za socialno delo in sodišče.

Bečaj (1989) pravi, da otroci z oddajo v vzgojni zavod v svojem življenju doživijo velik rez, vendar pa so tja napoteni, ko nobena druga oblika pomoči in prilagoditve ni bila uspešna. Ker se njihove vedenjske in čustvene težave pojavljajo v tako hudi obliki, da ogrožajo njihov zdrav in normalen razvoj, je dolžnost državnih institucij, da poskrbijo za posameznika in ga tudi umaknejo iz primarnega okolja, v katerem živi. Iz primarnega okolja ga seveda umaknemo šele, ko smo že (neuspešno) iskali rešitve znotraj družine. Takrat otroka iz tega socialnega okolja odvzamemo in ga napotimo v vzgojni zavod. Oddaja v vzgojni zavod je metoda, ki ni zaželena, je pa včasih nujna; tj. zlasti, ko smo že porabili vse »mehkejš« metode za odpravo odklonskega vedenja.

Oddaja otroka v vzgojni zavod tako pri otroku kakor v njegovem socialnem okolju prebudi negativna čustva in odpor. Otroci pri tem občutijo strah pred neznanim in odpor, starši pa dobijo občutek, da svoje vloge vzgojitelja niso dovolj dobro opravili. Vsi se tudi soočajo z obsojanjem okolice, ki je prepričana, da si je otrok takšno kazeno zaslužil. Zavod, tako Kranjčan (2006), lahko otroku in družini obdobje sprejema v zavod olajša tako, da je staršem na voljo za kakršne koli informacije. Vsi pa morajo stremeti k tinskemu delu, ki je ključno za zdrav osebni razvoj otroka.

Oddaja v vzgojni zavod je ukrep, ki se ga, kot že prej omenjeno, poslužujemo šele, ko smo porabili vse mehkejšje oblike pomoči posamezniku. Skupnega kriterija strokovnjaki ne morejo določiti, saj je vsak posameznik s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami individuum, ki zahteva individualno obravnavo. Bogataj in Vec (1994) navajata naslednje razloge za oddajo otrok v vzgojni zavod:

- neprimeren odnos do učencev in učiteljev v šoli;
- motnje v koncentraciji;
- bralno-napisovalne težave;
- vzgojno zanemarjanje in čustvena prikrajšanost;
- izrazito dvotirna vzgoja;
- vzgojna nemoč staršev, rejnikov, posvojiteljev;
- pobegi od doma in pohajkovanje;
- epilepsija;
- občasna ali stalna enureza¹ ali enkopreza;²
- kazniva dejanja;
- avtoagresivno vedenje s samopoškodbami, grožnje s samomorom in poskusi samomora;
- agresivnost do mlajših, vrstnikov, predmetov;
- druženje s problematičnimi vrstniki.

Kot pravita Bogataj in Vec (1994), najpogostejše vzroke oddaje otrok in mladostnikov v vzgojni zavod najdemo v zavajajočem okolju, ko norme in vedenje v družini in med vrstniki močno odstopajo od še sprejemljivih. Pomemben dejavnik je osebna struktura otroka, na katero vplivajo alkoholizem in vzgojno ter čustveno zanemarjanje. Zanemarljivi niso niti biološki dejavniki (na primer epilepsija, motena koncentracija ...).

¹ Močenje postelje.

² Uhajanje blata.

Trede (1999, v Špruk, 2009) navaja, da so si razlogi namestitve v vzgojni zavod več ali manj podobni. Kot pogoste dejavnike navede neurejene razmere v domačem okolju, ki jih lahko povzroči brezposelnost enega ali obeh staršev ali bivanjske težave. Posamezniki lahko prihajajo iz različnih etničnih manjšin, lahko so bili priča nasilju v domačem okolju; otroci lahko tudi živijo s starši, ki so odvisniki od alkohola in mamil.

3.5 Program vzgojnih zavodov

Program vzgojnih zavodov zajema znanstvena in strokovna izhodišča ter smernice, metode in oblike vzgoje za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami (Vzgojni program, 2004). Cilj vzgojnega programa je posamezniku zagotoviti normalen osebnostni razvoj, ki je bil v prejšnjem okolju onemogočen, zavod pa posamezniku nudi pomoč tudi pri vključitvi v okolje izven zavoda (Ule, Bečaj, Škoflek, Brinc, Toler, Musec in Nečimer, 1991).

Cilji, ki jih je treba pri tem doseči (Ule idr., 1991):

- razrešiti je treba posameznikov osnovni razvojni problem;
- ublažiti, če ne celo odpraviti posledice motenj (čustvene, kognitivne, socialne);
- izboljšati odnose v družini, s starši, rejniki, posvojitelji;
- razvijati in vzpodbujati posameznikove sposobnosti in interese;
- izobraževati in poklicno usposablјati.

Temeljni cilji vzgojnega programa so vzgojno-izobraževalni. Prirejani so tako, da upoštevajo primanjkljaje otrok s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami. Najpomembnejši cilj, ki ga želimo doseči, pa je zagotovo, da bi se posameznik s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami uspešno vključil nazaj v socialno okolje.

Pri tem je vzgojni program zastavljen tako, da sledi naslednjim ciljem:

Preventivno socialno-varstveni cilji

Velika večina otrok je pred prihodom v vzgojni zavod izpostavljena različnim ogrožajočim dejavnikom, ki pustijo posledice, ki se odražajo v njegovem socialnem razvoju. Ti dejavniki so na primer družinski prepiri in nesporazumi, fizično in psihično trpinčenje, zlorabe, čustveno in vzgojno zanemarjanje ipd. Kot posledica teh dejavnikov se pri posamezniku lahko pojavijo težave, denimo anksioznost, apatičnost, psihosomatske težave, šibko zdravje ipd.

Preventivno socialno-varstveni cilji zato skrbijo in zagotavljajo (Vzgojni program, 2004):

- ustrezne bivalne pogoje, ki omogočajo otrokovo oziroma mladostnikovo zasebnost;
- zdravo prehrano;
- oskrbo z osnovnimi življenjskimi, s šolskimi in z drugimi potrebščinami;
- nudenje ustreznih pogojev za učenje in interesno udejstvovanje;
- nudenje ugodne psihosocialne klime;
- v sodelovanju z medicinsko stroko nudenje ustreznega zdravljenja v primeru somatskih bolezni;
- nudenje psihoterapevtske ali psihiatrične oskrbe v primeru psihičnih ali psihiatričnih težav (duševnih motenj ali bolezni, odvisnosti) v sodelovanju s psihoterapevti ali psihiatri;
- sodelovanje vzgojnega zavoda s starši, centri za socialno delo in z drugimi strokovnimi službami;
- preprečitev vplivov razvojno ogrožajočih, neugodnih dejavnikov na otrokov razvoj iz otrokovega matičnega okolja in v ustanovi, ki izvaja vzgojni program.

Učno-vzgojni cilji

Značilno za otroke s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami je, da so učno manj uspešni, nimajo delavnih navad in posledično ne marajo šole. Vzgojni program tako z učno-vzgojnimi cilji zagotavlja celovito vzgojo kakor tudi učno uspešnost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, so pa cilji prilagojeni vzgojno-izobraževalnim ciljem osnovnega in poklicnega izobraževanja.

Dosego učno-vzgojnih ciljev dosegamo tako, da (Vzgojni program, 2004):

- ustvarjamo ugodno psihosocialno klimo, tako da zadovoljimo temeljne posameznikove potrebe po varnosti in sprejetosti v vsakodnevnih učno-vzgojnih situacijah;
- učno-vzgojne vsebine približamo posameznikovim psihofizičnim zmožnostim (pozitivno učenje);
- udejanjamo posameznikovo naravno potrebo po uspešnosti in napredovanju;
- posameznika učimo in vzgajamo za razumevanje in spoštovanje drugih, za medsebojno sodelovanje, spoštovanje drugačnih ipd., da bi se lahko uspešno vključil v družbo.

Kompenzacijski cilji

Pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami se pojavljajo številni razvojni zaostanki, ki so nastajali daljše časovno obdobje, ti pa se odražajo tako v kognitivnem kot tudi v čustvenem in socialnem razvoju. Vsi ti primanjkljaji vplivajo

drug na drugega in posameznika ovirajo. Kognitivno se primanjkljaj kaže v otrokovi slabši razgledanosti, slabšem šolskem znanju in neučinkoviti uporabi miselnih sposobnosti; vse to pa je lahko posledica zgodnjega pomanjkanja intelektualnih izkušenj. Primanjkljaj na čustvenem področju je posledica motenega čustvenega razvoja. Socialni primanjkljaj pa se kaže kot pomanjkanje spretnosti v medsebojnih odnosih v socialni skupini ali družbi nasploh.

Kompenzacijski cilji tako usmerjajo k uspešnemu učenju vrednot in norm, po katerih deluje družba. Posameznik se uči sprejemati te norme in vrednote, učenje pa je najučinkovitejše v odnosu med posameznikom in vzgojiteljem, vrstniki. Pomembne so tudi dejavnosti, pri katerih je posamezniku omogočena avtonomija odločanja, izbor dejavnosti prostega časa, druženja itd. (Vzgojni program, 2004).

Osebnostno in socialno integracijski cilji:

Za otroke in mladostnike s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami je značilno bolj ali manj nepredvidljivo vedenje. Tj. kot posledica slabih življenjskih izkušenj in nedosledne vzgoje, kar povzroči, da te posameznike vrstniki in celotna družba odklanjajo. Posledično se ti posamezniki družijo s sebi podobnimi, razdor med njimi in preostalo družbo se še poveča. Sčasoma ti posamezniki ne obiskujejo več redno šole, izvršujejo kazniva dejanja, prekrške in podobna družbeno nesprejemljiva dejanja. Osebnostno in socialno integracijski cilji si prizadevajo za čustveno stabilizacijo, usposabljanje za socialno sožitje in postopno vrnitev otroka v običajno socialno okolje.

Osebnostno in socialno integracijske cilje dosegamo tako, da povezujemo dejavnike vzgojnega zavoda, družine zunanjih strokovnih služb, in sicer v korist posameznikove celotne reintegracije v družbo. Otroke in mladostnike pa (Vzgojni program, 2004):

- vključujemo v različne oblike psihosocialne pomoči;
- vključujemo v različne aktivnosti, v katerih lahko doživijo uspeh in osebno potrditev (v vzgojni ustanovi ali izven nje);
- vključujemo v različne interesne skupine, organizacije in društva (kulturno, rekreativno, izobraževalno, družabno življenje) v vzgojni ustanovi ali izven nje.

Smernice delovanja vzgojnih zavodov

Vzgojni zavodi v svojem delu sledijo različnim pedagoškim in socialnim smernicam, ki jim sledijo pri delu z otroki in mladostniki. Skalar (1995) navaja naslednja navodila za pedagoško delovanje v vzgojnih ustanovah:

Načelo sočasnega in usklajenega vzgojnega, kompenzacijskega in korektivnega delovanja

Vzgojni procesi v vzgojnem zavodu sledijo v naprej določenemu programu, ki združuje vzgojne, kompenzacijske in korekcijske učinke. Dopolnjujejo se z različnimi programi (npr. fizioterapevtski, psihoterapevtski, socialni, pedagoški ...).

Zavedati se moramo, da vzgojno na otroke in mladostnike bitno vplivajo tudi okolje in razmere, v katerih živijo. Življenje v zavodu poteka po določenem ustaljenem redu, pravilih. Otroci živijo in spremljajo interakcijo med zaposlenimi. Tehtni sta komunikacija in organizacija dela. Skupek vseh teh dejavnikov pomembno vpliva na socializacijo ter samo socialno integracijo otrok in mladostnikov, ki v zavodu živijo.

Načelo samouravnavaanja in aktivne vloge otrok in mladostnikov

Otroci in mladostniki so aktivno vključeni v oblikovanje pravil in pomagajo soustvarjati pozitivno okolje v vzgojni ustanovi, saj lahko s svojo pobudo vplivajo na kvaliteto bivanja, hišni red in pravila vzgojne ustanove, v kateri živijo. Odgovorni so za osebno lastnino, osebno higieno. Skrbijo za skupne prostore in svoj osebni prostor.

Načelo koedukacije

V vzgojnih zavodih živijo dekleta in fantje različnih starosti. S tem zavod na nek način posnema običajno življenjsko okolje. Otroke in mladostnike pa s tem uči sodelovanja, korektnih odnosov in predvsem medsebojnega spoštovanja.

Načelo diferenciacije in individualizacije

Otroci in mladostniki v vzgojnem zavodu se med seboj razlikujejo ne le po spolu in starosti, temveč tudi po sposobnostih, načinu reagiranja, stopnji in obliki težav, ki jih imajo. Vedno pa obstaja tudi možnost, da težave pri posamezniku še niso zaznane. Pomembno je, da zaposleni v vzgojni ustanovi te razlike med posamezniki pri delu z njimi upoštevajo (Vzgojni program, 2004).

Načelo odprtosti in integracije vzgojne ustanove v okolje

To načelo zahteva komunikacijo ustanove z okoljem, dopuščanje in spodbujanje komunikacije ter ustvarjanje okoliščin za komunikacijo z okoljem. Na tak način se otroci in mladostniki preizkušajo v socialnih vlogah, izpopolnjujejo socializacijo; spodbuja se osebna in socialna integracija.

Načelo normalizacije

Otroci in mladostniki, ki živijo v zavodu, so prikrajšani za avtonomijo v okolju in so na nek način zaznamovani, saj so pod konstantnim nadzorom. Njihovo življenje ni

primerljivo z življenjem otrok in mladostnikov, ki živijo v domačem okolju. Zavod skrbi za višje število otrok, življenje in delo v zavodu pa sta določena v naprej. Tudi zasebnosti posameznik zagotovo v zavodu nima toliko, kolikor bi je imel v domačem okolju. Prav načelo normalizacije narekuje, da je treba življenje v zavodu čim bolj približati življenju v domačem okolju in družini.

K temu prispevajo uveljavljanje družinskega modela v skupini, prijateljski odnos in komunikacija med gojenci zavoda in zaposlenimi. V pomoč so še načelo diferenciacije in individualizacije, načelo koedukacije, aktivne vloge otrok in socialna integracija v okolje.

Načelo integracije oziroma njegova uresničitev je ključnega pomena za dobro socialno vključenost (Vzgojni program, 2004).

Brandon (1990) našteje pet principov normalizacije, ki so nujni za vzpostavitev »normalnega okolja«: poglobljanje odnosov, razvijanje udeležbe, večanje izbire, individualizacija razvoja in stopnje druženja. Pri poglobljanju odnosov gre za to, da morajo biti odnosi v vzgojnem zavodu iskreni, odprti, sproščeni in enakopravni. Načelo razvijanja udeležbe stremi k temu, da so gojenci vzgojnega zavoda vključeni v njeno delovanje, in sicer v smislu, da posameznik lahko sodeluje na obravnavah, sestankih in podobnih srečanjih. Z načelom večanja izbire zavod ponudi svojim gojencem moč izbire, za katero so bili v veliki večini pred prihodom v zavod prikrajšani. V zavodu tako stremijo k temu, da čim bolj sam vpliva in odloča o svojem življenju, pri tem pa se mora vpliv ustanove kar najmanj čutiti. Individualizacija razvoja, tako Brandon (1990), pomeni, da se posamezniku omogoči, da se razvija v skladu s svojimi željami in zmožnostmi. Zavod jim mora omogočiti tudi zasebnost in intimo. Pri stopnjah druženja gre za vzpodbujanje socialnega stika tudi zunaj vzgojnega zavoda. Gojenci zavoda se namreč večinoma družijo med sabo, stike imajo še s prijatelji in sorodniki, pomembno pa je, da se srečujejo tudi z ljudmi zunaj tega socialnega okolja. Za boljšo integracijo sta tako nadvse bitna lokacija vzgojnega zavoda, ki posamezniku omogoča obisk javnih ustanov (knjižnice, pošte, trgovine ...), in stik z ljudmi, ki vsakodnevno prihajajo v vzgojni zavod (prostovoljci, specialisti ...).

4 DIFERENCIACIJA VZGOJNIH ZAVODOV

Vzgojni zavodi so, poudari Rankelj (2006), v zahodnoevropskih in ameriških državah v večini diferencirani po kriterijih. Kriteriji so starost, spol, vrsta motnje in njena stopnja. Diferencirajo se tudi glede na stopnjo osebne prizadetosti. V Sloveniji je bil leta 1958 sprejet sicer neformalen sporazum o diferenciaciji in sicer so se zavodi diferencirali glede na stopnjo čustvenih in vedenjskih motenj in glede na spol, kar do neke mere velja še danes. V nadaljevanju navedemo, kako vzgojni zavodi v Sloveniji delujejo danes.

4.1 Vzgojni zavod Planina

Je vzgojno-izobraževalni zavod za otroke in mladostnike vseh starosti s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki v zavod prihajajo iz celotne Slovenije. V zavodu se otroci in mladostniki izobražujejo po naslednjih programih (Vzgojni zavod Planina, 2016):

- osnovna šola z nižjim izobrazbenim standardom,
- nižje poklicno izobraževanje (za poklic pomočnika v tehnoloških procesih, obdelovalec lesa ali pomočnika v biotehnikih in oskrbi),
- usposabljanje z delom v kuhinji,
- usposabljanje z delom v likalnici in šivalnici ter čiščenju.

4.2 Vzgojni zavod Smlednik

Je vzgojni zavod, ki sprejema otroke od šestega do devetega razreda s težavami v vedenju in čustvovanju. V zavodu izvajajo program devetletne osnovne šole in domske vzgoje. Pod okriljem zavoda deluje dislocirana stanovanjska skupina Ježek, v kateri so nastanjeni srednješolci (Vzgojni zavod Smlednik, 2016).

4.3 Vzgojni zavod Kranj

V Vzgojnem zavodu Kranj skrbijo za otroke in mladostnike v starosti od 7 do 18 let, ki živijo v petih stanovanjskih skupinah. Sem so usmerjeni otroci, ki morajo biti zaradi čustvene, vzgojne in socialne ogroženosti umaknjeni iz domačega okolja. Otroci vsakodnevno obiskujejo pouk in se po pouku vračajo v zavod (Vzgojni zavod Kranj, 2016).

4.4 Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec

Je vzgojni zavod, ki sprejema izključno mladostnike moškega spola. Deluje v treh skupnostih. Tisti mladostniki s končano osnovno šolo, ki imajo končanih vsaj šest razredov osemletke ali sedem devetletke, se lahko izobražujejo po naslednjih programih nižjega poklicnega izobraževanja:

- pomočnik v tehnoloških procesih,
- obdelovalec lesa.

Lahko pa mladostniki pridobivajo znanje v grafični delavnici, v kateri se učijo tiskanja na razne materiale. Tisti, ki nimajo zaključene osnovne šole, jo lahko dokončajo v okviru zavoda (Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, 2016).

4.5 Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora

Zavod je namenjen vzgoji in izobraževanju mladostnic in mladostnikov, ki so stari od 14 do 18 let in se soočajo s težavami v odraščanju in razvoju. Gojenci zavoda se vključujejo v programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. Slednji potekajo v zavodu, in sicer kot dislocirane enote Živilske šole v Ljubljani, Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad, Srednje šole za gostinstvo in turizem v Ljubljani in Srednje upravno-administrativne šole v Ljubljani (Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, 2016).

4.6 Mladinski dom Maribor

Sprejema otroke in mladostnike v starosti od osem do osemnajst let – s čustvenimi in z vedenjskimi težavami, ki zaradi različnih razlogov ne morejo živeti v domačem okolju. Gojenci mladinskega doma se izobražujejo v zunanjih osnovnih in srednjih šolah, v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in srednjega gimnazijskega izobraževanja (Mladinski dom Maribor, 2016).

4.7 Mladinski dom Malči Beličeve

Je vzgojna ustanova, ki sprejema vzgojno, razvojno in socialno ogrožene otroke in mladostnike s čustvenimi in z vedenjskimi težavami (Mladinski dom Malči Beličeve, 2016).

4.8 Mladinski dom Jarše

Sprejema otroke in mladostnike, ki so žrtve nasilja, zanemarjanja in zlorab. Sprejema otroke in mladostnike v starosti od 12 do 18 let. Otroci tukaj obiskujejo tudi osnovno šolo.

Diferenciacija ni le domena stroke. Povezana je s kadrovsko in z investicijsko politiko, vedno bolj pa se strokovnjaki zavzemajo za to, da bi se gojenci vključevali v vzgojne zavode v svojem okolju. Gre za »regionalni princip«, ki pa zaradi »majhnosti« države, v kateri živimo, ni primeren. Hkrati je kontradiktoren na primer diferenciaciji

Klede, Sintia (2016): *Vzgojni zavodi v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*. Diplomsko delo. Koper: UP PEF.

glede na spol ali motnjo, s katero se v določenem vzgojnem zavodu ukvarjajo (Mladinski dom Jarše, 2016).

5 SKLEPNE UGOTOVITVE

Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami potrebujejo posebno skrb in pozornost. To skrb in pozornost jim skušamo zagotoviti v rednem delu šolskega sistema. Le najzahtevnejši primeri se vključujejo v specializirane institucije – vzgojne zavode.

Oddaja otroka v vzgojni zavod je zanj in za njegovo družino izredno zahtevna. Vključitev v vzgojni zavod ni prostovoljna. Z vključitvijo v vzgojni zavod se otroka iztrga iz družinskega in siceršnjega okolja, v katerem je doslej živel in v katerem se je kljub neustreznim družinskim in okoljskim pogojem otrok počutil kot član. Vzgojni zavod za posameznika predstavlja popolnoma novo okolje, v katerem se sooči s popolnoma novim načinom življenja, z drugačno organizacijo. Vključitev za otroka pomeni umik iz okolja, kjer so nanj negativno vplivali različni dejavniki, denimo fizično in psihično nasilje v družini, zanemarjanje, neuspehi v šoli, družba vrstnikov, ki je stremela k izrazito odklonskemu vedenju (tatvine, pretepi, uživanje prepovedanih drog) itd. V vzgojnem zavodu zanj skrbijo strokovni delavci, ki so za to delo usposobljeni in lahko otroka ali mladostnika usmerjajo v način življenja, aktivnosti in odnose, ki so družbeno sprejemljivi. Tu se otroci in mladostniki izobražujejo in se učijo vrlin in veščin, ki jim bodo pomagale k uspešni reintegraciji v socialno okolje.

Skozi zgodovino so se vzgojni zavodi spreminjali, kakor se je skozi zgodovino spreminjalo razumevanje teh otrok. Če danes posameznike s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami usmerjamo v vzgojne zavode in jih tako skušamo resocializirati, da bi se naučili sprejeti norme in vrednote, ki so za družbo, katere del so, sprejemljive, so se prav takšni posamezniki v preteklosti večinoma znašli na robu družbe. Bili so obravnavani kot zločinci in so večinoma končali v ustanovah, ki so jih kot take tudi obravnavali. Danes je obravnava posameznikov s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami naravnana tako, da se z vsakim posameznikom ukvarja individualno. Stroka poskuša individualno zanj pripraviti program, po katerem bi se kar najlažje adaptiral. Stroka, ki išče razloge in vzroke čustvenih in vedenjskih motenj individualno za vsakega posameznika, odpira otroku vrata k boljšemu in na okolje prilagojenemu življenju. Vzgojni zavodi posamezniku nudijo ustrezno podporo in pomoč na tej poti. V Sloveniji (pa tudi drugod po svetu) se soočamo s problematiko ustrezne diferenciacije vzgojnih zavodov. Strokovnjaki so si sicer enotni, da bi bilo najbolje, da je posameznik usmerjen v vzgojni zavod v domačem okolju, čemur v Sloveniji skoraj lahko sledimo – glede na to, da živimo v majhni državi. Težave se pojavljajo na področju diferenciacije po spolu in motnjah, s katerimi se posamezne ustanove ukvarjajo. To je področje, ki bi

mu morali tako stroka kot država nameniti več pozornosti. Zaskrbljujoče je dejstvo, da obstajajo posamezni otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki kljub diferenciaciji zavodov ne spadajo v noben zavod. To kar kliče po posodobitvi oziroma dopolnitvi diferenciacije vzgojnih zavodov. Zavedati se moramo, da smo kot družba obvezni poskrbeti za vse, ki pomoč potrebujejo. Otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami kljub motečemu vedenju ne bi smeli povzročati odklanjanja v ožjem in širšem okolju.

6 LITERATURA IN VIRI

- Bečaj, J. (1989). Kriteriji za oddajo v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda*, 28(14), 7–29.
- Bogataj, B. in Vec, T. (1994). Pregled pojavnosti in nekaterih značilnosti motenj vedenja in osebnosti pred prihodom v vzgojni zavod. *Defectologica Slovenica*, 2(1), 97–101.
- Brandon, D. (1990). *Pet principov normalizacije*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, 12(25), 29–33.
- Evans, J., Benefield, P., Harden, A. in Thomas, J. (2003). Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Kavkler, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Klug, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Vernik, H. (2003). *Navodila za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Pridobljeno 3. 6. 2016, http://www.zrssi.si/doc/050911101018_pp_prilagojeno_izvajanje_programa_os_maj.doc.
- Kobolt, A. (1993). Udeleženci v institucionalni vzgoji – povezovanje in razdvajanje. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok-normalizacija* (str. 31–41). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2009). *Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju*. Pridobljeno 1. 3. 2016, http://www.zrssi.si/pdf/221111142936_upp_razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_teza_v_21jul09.pdf
- Kranjčan, M. (2006). *Na pragu novega doma, Oddaja v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lewis, R. B. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Mladinski dom Jarše. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.mdj.si/>.
- Mladinski dom Malči Beličeve. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, http://www.malci-beliceve.si/kdo_smo.

Mladinski dom Maribor. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.mladinski-dom-mb.si/predstavitev/>.

Opara, B. (2015): *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bergar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010): *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Rankelj, J. (2006). *Otrok med socialno in socialnopedagoško obravnavo*. Pridobljeno 15. 6. 2016, http://dk.fdv.uni-lj.si/delamag/mag_Rankelj-Janez.PDF.

Skalar, V. (1987). Izvori prestopniškega vedenja pri otrocih in mladostnikih. V M. Bergant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* (str. 15–31). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Skalar, V. (1995). *Okvirni vzgojni program za delo v zavodih, mladinskih domovih in prevzgojnem domu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Špruk, S. (2009). *Življenje gojencev v vzgojnem zavodu in njihovo doživljanje*. Diplomsko delo. Maribor: Fakulteta za varnostne vede.

Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V A. Telih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Založba Bonex.

Ule, M., Bečaj, J., Škoflek, I., Brinc, F., Toler, J., Musec, J. in Nečimer, R. (1991). *Drugačni otroci in mladostniki – drugačne metode*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vzgojni program. (2004). Pridobljeno 17. 7. 2016, http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf.

Vzgojni zavod Kranj. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.vz-kranj.si/test1/>.

Vzgojni zavod Planina. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.vz-planina.si/index.php/vzgojni-zavod/kdo-smo>.

Vzgojni zavod Smlednik. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.viz-smlednik.si/o-zavodu/predstavitev>.

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora. (2016). Pridobljeno 27.08.2016, <http://www.vizvisnjagora.si/>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062>.

Klede, Sintia (2016): *Vzgojni zavodi v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*. Diplomsko delo. Koper: UP PEF.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.

Zavod RS za šolstvo. (2006). Pridobljeno 13. 4. 2016, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3506>.

Zavod RS za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec. (2016). Pridobljeno 27. 8. 2016, <http://zvi-logatec.si/zgodovina-zvil-a/>.