

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

MAJA ŠTAMPAR

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Razredni pouk

**UČITELJEVO PREPOZNAVANJE DEJAVNIKOV
HIPERAKTIVNOSTI, IMPULZIVNOSTI IN AGRESIJE KOT
MOTEČEGA VEDENJA UČENCEV NA RAZREDNI STOPNJI
IN STRATEGIJE DELA Z NJIMI**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Mojca Lipec Stopar

Kandidatka: Maja Štampar

Somentor: dr. Tomaž Vec

Ljubljana, maj 2014

POVZETEK

Moteče vedenje je vedenje, ki je nevsakdanje, neobičajno in je drugačno od pričakovanega; običajno traja dlje časa in se kaže na različnih področjih. Gre za neupoštevanje navodil, pomanjkanje spoštovanja do drugih, nevljudnost, nagajivost, agresivnost ter hujša vedenja, kot so npr. namerno povzročanje nevarnosti, škodovanje drugim, kraja, trpinčenje ipd. (Vec, 2009). Bregant pravi, da vedenje, ki je običajno za določeno starost, otroci po navadi prerastejo, gre npr. za prekomerno aktivnost pri določeni starosti ali pomanjkljivo pozornost pri mlajših učencih. Na drugi strani gre pa za vedenje, ki potrebuje »posebno obravnavanje« in dodatno strokovno pomoč, prilagojene strategije dela in metode, da ti posamezniki sploh lahko sledijo pouku in so vključeni v socialno mrežo v šoli. Posebno obravnavo potrebujejo še posebej učenci, ki so hiperaktivni, impulzivni ali agresivni zaradi bioloških dejavnikov, kar pomeni, da je vedenje posledica prirojenih dejavnikov ali genetskih predispozicij, okvar centralnega živčnega sistema in psihoz. V diplomski nalogi sem predstavila tudi nekaj primerov pristopov za delo s takimi učenci, ki jih lahko razredne učiteljice vključijo v pouk. To so: psihomotorična terapija, vedenjske terapije, metoda ustvarjalnega giba, uravnavanje agresije z igrami in smernice za prilagoditev pouka.

Želela sem dobiti vpogled, kako se razredne učiteljice spopadajo s tovrstnim motečim vedenjem, zato sem naredila raziskavo z odprtim tipom anketnega vprašalnika, kjer sta bila temeljna cilja ugotoviti, ali razredne učiteljice prepoznajo biološke vzroke ter katere strategije so najbolj primerne in uspešne pri hiperaktivnih, impulzivnih in agresivnih učencih, kjer so vzroki za tako vedenje biološki. Sodelujoči v moji raziskavi biološke vzroke prepoznavajo z raziskovanjem s pomočjo pogovora z učencem, s starši, sodelovanjem s šolsko svetovalno službo ali opazovanjem učenca. V splošnem uporabljajo manj različnih metod, kot je bilo pričakovano, predvsem pogovor, osamitev motečega učenca in različne tehnike sproščanja ter metode umirjanja. Glede na rezultate bi lahko razrednim učiteljem priporočili več izobraževanj in prebiranja dodatne strokovne literature, da bodo uporabljali več raznolikih strategij dela pri učencih s tovrstnim motečim vedenjem.

KLJUČNE BESEDE:

Moteče vedenje, agresivnost, impulzivnost, hiperaktivnost, pomanjkljiva pozornost, strategije, metode.

SUMMARY

Disruptive behavior is a behavior that is unusual, uncommon and it's different than expected. It usually lasts a long time and it is reflected in various fields. It is a failure to comply with instructions, lack of respect for others, rudeness, mischief, aggression and other behavior such as self-harm, harming others, theft, bullying, etc. (Vec, 2009). Bregant says that behavior is normal for a certain age and the children usually outgrow it. For example, excessive activity of a certain age or lack of attention to the younger pupils. On the other hand, there is the behavior that needs "special treatment" and further professional assistance, adjusted strategies and practices that these individuals can follow the curriculum and are involved in the social network of the school. Special treatment is also needed for pupils who are hyperactive, impulsive or aggressive due to biological factors, which means that the behavior is a consequence of congenital factors or genetic predispositions, CNS disorders and psychoses. In this thesis I present some approaches to work with such pupils. Classroom teachers can incorporate them into lessons. Those are: psychomotor therapy, behavioral therapy, a method of creative movement, control of aggression with games and guidelines for the adaptation of instruction.

I wanted to get an insight into how classroom teachers cope with such disruptive behavior so I did a survey with open-type questionnaire. Fundamental objective of the survey was to determine whether classroom teachers identify the biological causes and which strategies are most suitable and effective with hyperactive, impulsive and aggressive pupils, where the causes for this behavior are biological. Participants in my study recognizes the biological causes by exploring with the help of a conversation with pupils and parents, working with school counselors or by observation of the pupil. In general they use fewer different methods as expected. They use especially conversation, isolation of disruptive pupil and a variety of relaxation techniques and methods of moderation. According to the results we could recommend more training and reading additional professional literature so classroom teachers will use more diverse strategies with pupils with such disruptive behavior.

KEYWORDS

Disruptive behaviour, aggressiveness, impulsiveness, hyperactivity, attention deficit, strategies, methods.

1	UVOD.....	5
2	TEORETIČNI DEL.....	7
2.1	MOTEČE VEDENJE.....	7
2.1.1	OPISI MOTEČIH VEDENJ.....	17
2.1.1.1	AGRESIVNOST	20
2.1.1.2	EKSPLOZIVNOST/IMPULZIVNOST	23
2.1.1.3	NEMIRNOST/HIPERAKTIVNOST	24
2.1.1.4	POMANJKLJIVA POZORNOST S HIPERAKTIVNOSTJO.....	27
2.2	STRATEGIJE POMOČI.....	29
2.2.1	PSIHOMOTORIČNA TERAPIJA.....	33
2.2.2	VEDENJSKE TERAPIJE (Flanagan in Strong, 2011).....	35
2.2.2.1	MODIFIKACIJA VEDENJA.....	35
2.2.2.2	KOGNITIVNO-VEDENJSKA TERAPIJA (KVT)	36
2.2.2.3	RAZVIJANJE SAMOZAVEDANJA	37
2.2.3	URAVNAVANJE AGRESIVNOSTI Z IGRAMI	38
2.2.4	METODA USTVARJALNEGA GIBA	40
2.2.5	PRILAGODITVE POUKA	42
3	EMPIRIČNI DEL.....	44
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	44
3.2	CILJI RAZISKOVANJA	44
3.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	45
3.4	VZOREC	45
3.5	METODA RAZISKOVANJA.....	46
3.6	INSTRUMENT	46
3.7	POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV	46
3.8	REZULTATI.....	47
3.9	INTERPRETACIJA	55
3.9.1	SKLEPNA SINTEZA GLEDE NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA (RV)	70
4	ZAKLJUČEK.....	72
5	LITERATURA	75
5.1	SPLETNI VIRI.....	77
6	PRILOGA.....	78

1 UVOD

Med mojo obvezno pedagoško prakso so številne razredne učiteljice pripovedovale, da je na šolah prisotnega vedno več težavnega vedenja otrok in tudi sama sem zaznala, da je v medijih, na šolah in drugih krogih družbenega življenja vedno več govora o vedenjski problematiki. Kot vzroke so navajale predvsem nevzgojenost oz. slabo starševstvo, da starši nimajo časa za otroke, zato so preveč popustljivi in jim v vsem ustrezajo ipd. Posledično otroci postanejo neobvladljivi, ne poznajo pravil oz. jih ne upoštevajo, so neprilagodljivi ipd.

Opazila sem, da t.i. težavno vedenje pravzaprav poimenujemo težavno le zato, ker je neobičajno, moteče za okolico, in se ne znamo z njim spopasti. Prav tako sem zaznala, da se ne zgodi samo po sebi. Dejavniki in vzroki so seveda različni, osredotočila se bom pa na moteče vedenje, ki je biološkega izvora, saj le-tega največkrat enačijo z zgoraj omenjenim slabim starševstvom in nevzgojenostjo. Za izraz 'moteče vedenje' sem se odločila na podlagi Vecovega kontinuuma, predvsem pa, ker neposredno opisuje bistvo stanja. Povzročajo ga prirojeni dejavniki ali genetske predispozicije in je posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz; (Bregant, 1987, po Bečaj, 1987) kot so: agresivnost, eksplozivnost oz. impulzivnost, nemirnost oz. hiperaktivnost in pomanjkljiva pozornost s hiperaktivnostjo. Ne smemo zanemariti dejstva, da vedenjske težave po navadi spremljajo tudi čustvene, a se bom v svojem diplomskem delu posvetila le vedenjskim.

V uvodnem delu bom na osnovi klasifikacije slovenskega kliničnega psihologa Leopolda Breganta opredelila disocialno vedenje, kot moteče vedenje poimenuje on sam, ter Vecov kontinuum, in nato navedla dejavnike, ki ga lahko povzročajo. Podrobneje bom opisala posledice, ki se kažejo na vedenju in nastanejo zaradi bioloških dejavnikov. Nadaljevala bom s strategijami pomoči, ki jih za tovrstno moteče vedenje priporočajo različni avtorji (Redl 1984, Bregant 1987, Vec 2009, Kobolt 2010, Flanagan 2011 idr.).

V raziskavo bom vključila razredne učiteljice in učitelje, da bi ugotovila, kako prepoznavajo vzroke motečega vedenja, če sploh, in kako se v praksi z njim soočajo ter katere so najbolj primerne in uspešne strategije za njegovo preprečevanje. Glavni namen je predvsem pridobiti smernice, ki jih bom potrebovala na moji poklicni poti.

»Vsakdo je lahko jezen, to je lahko... Toda biti jezen na pravo osebo, do prave mere, ob pravem času, za pravo stvar, na pravi način... to je težko,« (Aristotel, v Greene, 1990). Ko sem v literaturi našla ta stavek, sem vedela, da sem se odločila pravilno, saj želim izvedeti tudi, kako otroka naučiti nadzorovati svojo jezo in čustva, saj je vsako otrokovo dejanje ali katera koli kretnja odraz njegovih občutkov ali frustracij, ki jih doživlja ali jih je doživel, preprečevati nenadzorovane gibe, prekomerno aktivnost ter ostalo, na kar ti posamezniki nimajo vpliva brez ustrezne pomoči. V diplomski nalogi bom torej navedla nekaj primerov različnih avtorjev, ki se teoretsko in empirično ukvarjajo s to problematiko.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 MOTEČE VEDENJE

Kot sem omenila že v uvodu, bom izraz moteče vedenje uporabljala za vedenje, ki je nevsakdanje, neobičajno in je drugačno od pričakovanega; običajno traja dlje časa in se kaže na različnih področjih. Gre za neupoštevanje navodil, pomanjkanje spoštovanja do drugih, nevljudnost, nagajivost, agresivnost ter tudi hujša vedenja, kot so npr. namerno povzročanje nevarnosti, škodovanje drugim, kraja, trpinčenje ipd. (Vec, 2009)

Alenka Kobolt, psihologinja in doktorica socialne pedagogike, je naredila raziskavo med pedagoškimi delavkami in delavci, o motečem in izstopajočem vedenju v šolskem okolju. Najprej so navajali, s čim se najpogosteje srečujejo, nato pa, kaj jih pravzaprav najbolj moti. Kot najpogostejše moteče vedenje so navajali (zapisano po pogostosti, od najbolj do najmanj pogostih): neosredotočenost učencev na učno snov, nesamostojnost pri učnem delu, verbalno nasilje nad vrstniki, ugovarjanje odraslim, odvrčanje drugih od dela, sprehajanje in tekanje po razredu, fizično izzivanje, umaknjenost vase in prepisovanje ter uničevanje opreme. Najbolj moteče pa naj bi bilo (zapisano po pogostosti): uničevanje opreme, verbalno nasilje, fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim ter odvrčanje drugih od dela. Nekatere druge raziskave so pokazale, da sta najmanj moteča umaknjenost in neosredotočenost na snov, kar pravzaprav pomeni, da se učitelji ne poglobljajo v učenčevo notranjost oz. v njegove čustvene težave. (Kobolt, 2012)

Učenke ali učenci, ki imajo težave z vedenjem, imajo običajno tudi čustvene, socialne ter učne težave. Predvsem čustvene so velikokrat spregledane, ker niso vidne navzven. Učitelji se zato največkrat ukvarjajo le s tistimi, navzven vidnimi, kot je vedenje, saj je moteče za okolico in moti učni proces. Kljub temu, da so čustvene ter učne težave precej povezane z vedenjem, se jim v tej nalogi ne bom posvečala.

BREGANTOVA KLASIFIKACIJA

Leopold Bregant (1926–1986), pionir klinične psihologije, se je ukvarjal s psihoterapijo, disocialnimi motnjami, medicinsko psihologijo ter psihoanalizo v umetnosti. Moteče vedenje je takrat poimenoval disocialno in poudarjal, da je potrebno razlikovati med vedenjem, ki je običajno za določeno starost otroka in vedenjem, ki potrebuje »posebno obravnavanje«. Vedenje, ki je običajno za določeno starost, otroci po navadi prerastejo, kar pomeni, da izgine samo, brez dodatne strokovne pomoči. Gre npr. za prekomerno aktivnost pri določeni starosti ali pomanjkljivo pozornost pri mlajših učencih. Za vedenje, ki potrebuje »posebno obravnavanje«, je značilna dodatna strokovna pomoč, prilagojene strategije dela in metode, da ta posameznik sploh lahko sodeluje in je vključen v socialno mrežo v šoli.

»Reševanje problemov motenj vedenja in osebnosti zahteva celostno obravnavo razvojne prizadetosti otroka oziroma mladostnika. Motenj vedenja in osebnosti ni mogoče uspešno obravnavati, če ne zajamemo vseh vidikov razvojne prizadetosti,« (Bregant, 1987, po Bečaj, 1987). V tem primeru moramo upoštevati poleg vedenjskih težav tudi čustvene in socialne, če želimo priti do rezultatov. Kot je rekel Bregant, se je težave potrebno lotiti celostno, predvsem pa morajo sodelovati tudi starši, saj brez njihove pomoči otrok v šoli ne bo sodeloval.

Bregant (1987) je na podlagi raziskav in modelov izpeljal svojo etiološko klasifikacijo disocialnih motenj:

1. Situacijska, to je reaktivno pogojena motnja kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebni strukturi.

Te motnje so odvisne od naključnih okoliščin in trenutnih situacij. Disocialno vedenje v tem primeru pri otroku ni običajno. Gre za nenadno hudo pomanjkanje, izredno poslabšanje življenjskih razmer, nenadna zapuščenost ali izguba svojcev, zunanje zavajanje, otroška nepremišljenost, nesposobnost razumevanja in predvidevanja posledic.

Kriterij za uvrstitev v to skupino:

- običajno in normalno urejeni in prilagojeni,
- ne izstopajo s svojim običajnim vedenjem doma, v šoli in na delovnem mestu, med vrstniki,
- disocialno ravnanje ni v skladu z njihovo osebnostno strukturo,
- disocialno ravnanje se pojavlja izjemoma,
- disocialno ravnanje sproži neobičajen in za razvojno stopnjo pretirano zavajajoč ali obremenjujoč dogodek,
- sprožilna situacija so naključne okoliščine,
- sprožilne situacije so tudi posledice izjemnih družbenih in socialno-političnih razmer.

2. Sekundarno peristatična motnja kot posledica motenega čustvenega razvoja

»Peristatične motnje pomenijo simptomatiko, ki je posledica otrokove izpostavljenosti določenemu okolju« (Bregant, 1987, po Bečaj, 1987: 19). Bregant jo poimenuje kot sekundarno motnjo, ker je osnova vedenjski.

Vrednote in norme so »usklajene s širšim socialnim okoljem, značilni odnosi in procesi v družini pa preprečujejo, da bi otrok v procesu socializacije ta vedenjska vodila prevzel in se po njih ravnal« (prav tam). Gre torej za motnje, ki so posledica motenega čustvenega razvoja, ta pa se razvije zaradi neprimernega odnosa staršev do otrok. Bregant govori o ambivalentnem odnosu, kar pomeni, da ima otrok v sebi mešane občutke, je razpet npr. med ljubeznijo in sovraštvom ipd. Starši se ob enakih situacijah odzivajo različno, zato so otrokovi občutki mešani in nima občutka varnosti oz. stabilnosti. Motnjo torej povzročijo nihanja v čustvenem odnosu staršev do otrok, ki je enkrat naklonjen, drugič zelo odklonilen. Vzrok je lahko tudi nerazumevanje otrokovih osebnih potreb in nezanimanje zanje, surovost, kar daje otroku občutek nezaželjenosti, zato doma ne doživlja občutka pripadnosti. Prav tako so prevelika pričakovanja, pretirana popustljivost in razvajanje razlogi za nastanek motnje.

3. Primarno peristatična motnja kot posledica direktne okvarjenosti okolja in zavajanja.

»[...] gre za okolje, v katerem veljajo disocialne vrednote«. Ti otroci so odraščali v »zavajajočem« okolju, ki se ne sklada s tistim, ki ga razumemo kot običajnega za otrokovo odraščanje. Običajno okolje zajema zadovoljevanje otrokovih čustvenih, socialnih ter fizičnih potreb, pomembnih za normalno rast in razvoj. Disocialnost sprejemajo za »normalen način življenja,« so »socialno oškodovani« in je velikokrat »družinska disocialna tradicija.« (prav tam: 20).

Otroci s peristatično motnjo so izpostavljeni življenju v okolju, kjer prevladujejo družbeno nesprejemljive vrednote in norme in jih neposredno prejemajo od svojih staršev ali drugih odraslih. Oblike neprimerne vedenja so značilne za otrokovo okolico in zanj povsem običajne in sprejemljive.

4. Primarno biološko pogojena motnja kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz.

Sem sodi disocialno vedenje, ki je posledica psihotičnih in organskih cerebralnih okvar pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti in organskih okvarah centralnega živčnega sistema, med katerimi je tudi minimalna cerebralna disfunkcija (MCD¹) (Bregant, 1987, po Bečaj, 1987: 25). »Primarna dezorganizacija psihičnega in organskega funkcioniranja namreč ovira otrokovo vključitev v procese psihosocialnega učenja in ustvarja interpersonalne težave, katerih posledica so dodatne čustvene motnje« (prav tam: 26). Bregant pravi, da otroci z biološko pogojenimi motnjami zaradi svoje prizadetosti sami ustvarjajo čustveno neugodno okolje. (prav tam: 29)

Kriteriji za uvrstitev v to skupino, so naslednji:

- inteligentnostna podnormalnost, če je disocialno ravnanje neposredna posledica zmanjšane sposobnosti razumevanja in presojanja ter zmožnosti samostojnega odločanja; pri tem je treba upoštevati, da inteligentnostna podnormalnost sama po sebi praviloma ne povzroča disocialnega vedenja,

¹MCD je precej zastarel izraz in se ne uporablja več. Danes bi lahko govorili o pomanjkljivi pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez. Zaradi lažjega razumevanja bom v tej točki vseeno uporabljala kratico MCD.

- disocialnost je pri inteligentnosti podnormalnosti pogosteje posledica neustreznega ravnanja in frustracij zaradi neuspešnosti in slabših življenjskih možnosti,
- inteligentnostna podnormalnost bolj vpliva na način kot na samo pojavljanje disocialnih ravnanj,
- ugotovljena minimalna cerebralna disfunkcija s sledečimi značilnostmi:
 - hiperkineza² z izrazito motorično nemirnostjo, stakljivostjo, nesposobnostjo obvladovanja motoričnih impulzov in slabo organiziranostjo motorike,
 - hipokineza³ z motorično in vedenjsko mirnostjo, pasivnostjo, nerazgibanostjo in slabo energetsko in motorično opremljenostjo,
 - hitro pojavljanje utrujenosti, izčrpanosti in pasivnosti,
 - kombinacije s specifičnimi učnimi težavami (SUT),
 - pretirana impulzivnost, pretirano reagiranje na normalne dražljaje in izguba kontrole nad vedenjem ob neznatnih frustracijah,
 - učna neuspešnost zaradi slabe koncentracije, impulzivnega vedenja in spremenljive storilnosti, nepredvidljivost vedenja,
 - razdražljivost, hitra dezorganizacija vedenja, slabo obvladovanje impulzov, nagnjenost k eksplozivnim in katastrofnim reakcijam,
 - pomanjkanje običajnih zavor pri kontaktu, pomanjkanje običajne distance, prevelika zgovornost ali neobičajna neposrednost.

Za diagnozo mora imeti otrok več opisanih vedenjskih značilnosti, ki se med seboj prepletajo in pripomorejo k uvrstitvi v katero koli skupino. Posameznik mora imeti ugotovljenih več simptomov, ki morajo biti jasni, razvidni in preverjeni, prav tako je potrebno upoštevati nevropsihiatrične in druge zdravniške izvide, da se ga lahko na podlagi kriterijev uvrsti v določeno skupino. Skupek reakcij okolja, čustvenih in vedenjskih motenj je za otroke negativna izkušnja, ki povzroča frustracije in ogroža otrokov psihosocialni razvoj. Poleg tega lahko v šoli nastopijo tudi učne težave, zato se je potrebno otroku posvetiti in mu nuditi pomoč takoj, ko se tovrstne težave opazijo in diagnosticirajo. Pomembno je tudi, da več teh značilnosti traja dlje časa in da ima zaradi njih otrok težave na različnih področjih.

(Bregant, 1987, po Bečaj 1987: 19–27)

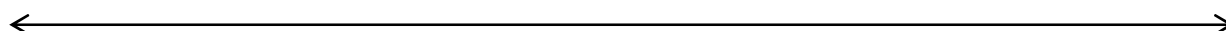
² Hiperkineza je stanje, v katerem posameznik ne more nadzorovati svojih gibov.

³ S pojmom hipokineza poimenujemo zmanjšano možnost gibanja.

MODEL SIVI

Kot je razvidno v Bregantovi klasifikaciji, obstaja za tako vedenje več razlogov in običajno otroka ob tem spremljajo tudi čustvene in socialne težave. Vedenje, ki odstopa od naših pričakovanj, je opaženo pravzaprav šele v stiku z ljudmi, zato se strinjam z Vecom, ki pravi, da je vedenje »moteče«, ker je »njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tistega, ki se s takšnim vedenjem sooča,« (Vec, 2013: 2).

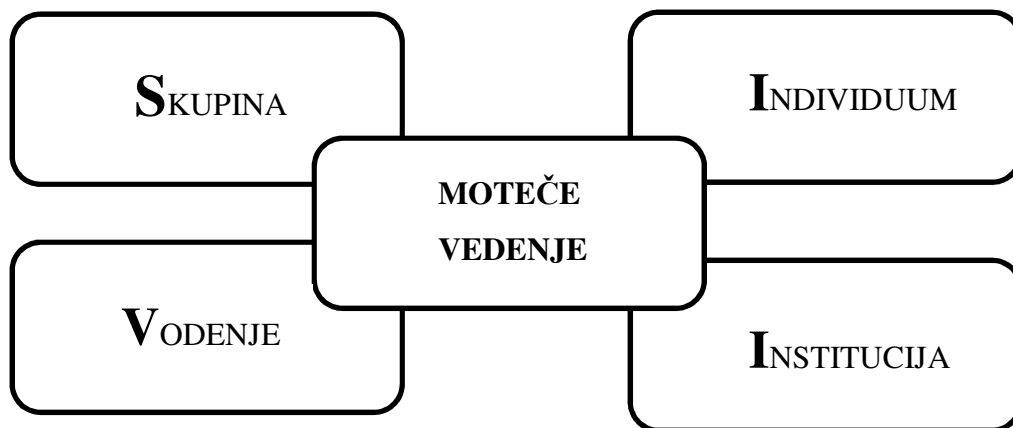
Tomaž Vec, psiholog in specialist za psihološko svetovanje, predstavi sodobnejši kontinuum čustvenih, vedenjskih ter socialnih težav in motenj:

			
Prehodne, manjše, »običajne« težave, ki ne potrebujejo posebnih oblik pomoči. Otrok jih premaguje sam, v interakciji s socialnim okoljem.	Težave, ki ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb (težave, ki jim otrok s svojim funkcioniranjem ni kos, jih ne zmore konstruktivno reševati. Otrok potrebuje pomoč v okviru drugačnih pristopov (nudijo jo lahko učitelji, svetovalni delavci v OŠ).	Težave, ki resneje ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb. Otrok potrebuje specializirano pomoč.	Motnje (otrok ima moten odnos do stvarnosti, do socialnega okolja in do sebe), potrebe zadovoljuje na način, ki ogroža njega in/ali okolico. Otrok potrebuje obravnavo v specializirani ustanovi (vzgojni zavod, stanovanjska skupina ...).

(Vec, 2013)

Prehodi med skupinami niso točno določeni in jasni, nam pa kontinuum omogoča lažje razumevanje potrebe po pomoči za otroka. Osredotočila se bom na drugo in tretjo skupino, saj tem otrokom še vedno lahko pomagamo v običajnih šolah. V četrti skupini pa otroci potrebujejo specializirano pomoč, ki jim je v običajnih šolah ne morejo omogočiti.

Kot sem že omenila, je moteče vedenje opaženo v socialnem okolju, zato je Vec izpeljal tudi model SIVI (2009) »iz katerega so razvidni štirje temeljni dejavniki, povezani z motečim vedenjem: tisti, ki izhajajo iz skupine in skupinske dinamike (S), dejavniki, ki so povezani s posameznikom, njegovimi osebnostnimi, biološkimi in drugimi značilnostmi (I), dejavniki, ki izhajajo iz značilnosti in stilov vodenja (V) ter dejavniki, ki jih oblikuje institucija s svojo kulturo (I)« (Vec, 2013: 2).



Z modelom SIVI Vec predstavlja psihološka ozadja motečega vedenja:

1. Skupina kot izvorni dejavnik in kot področje delovanja ob motečem vedenju

- **Skupinske norme** lahko pripomorejo k motečem vedenju takrat, ko se posameznik skuša integrirati v skupino, postati član in sprejema njihove norme, ki pravzaprav niso v skladu z družbeno sprejemljivimi, zato postane njegovo vedenje v širšem družbenem okolju moteče.
- »**Kultura**« **ravnanja s konflikti in problemskimi situacijami** je odvisna od spoprijemanja s težavami članov skupine. Če se ti v takih situacijah odzivajo socialnem okolju nesprejemljivo, bo tudi posameznik to ponotranjil.
- **Siljenje skupine.** V tem primeru posameznik ne sprejema vedenja članov skupine, zato se »neprimerno« vede le znotraj skupine.

- **Strukture** (komunikacijska struktura, struktura skupinskih vlog, socialne pomoči ipd.).

Do konfliktov prihaja med oblikovanjem strukture skupine, strukture vlog znotraj skupine in kadar so nejasni, nestabilni ali neskladni interesi.

- **Faze razvoja skupine.** Vsaka skupina gre skozi določene faze, kot so faza strukturiranja, izoblikovanja, skupnih interesov ipd.; gre tudi skozi fazo konfliktov.
- **Cilji.** Gre za to, če ima skupina nek skupni cilj, še ne pomeni, da ima tudi vsak posameznik enak cilj, gre le za skupno pot do cilja. V primeru, ko ima skupina resničen skupni cilj, so člani popolnoma odvisni en od drugega, česar pa ni prisotnega v vsaki skupini.

2. Individualna ozadja motečega vedenja

- **Reakcije na pretirano obremenilne situacije.** Gre za situacije, ki jim posameznik ni kos, čeprav se običajno ne vede moteče; te reakcije bi lahko razumeli kot »obrambo« (smrt v družini, ločitev staršev, pritiski vrstnikov, izsiljevanje, prešolanje ipd.).
- **Biološki, prirojeni dejavniki, genetske predispozicije.** Za otroka so neprimerni predvsem odzivi na njegovo vedenje, saj ti otroci potrebujejo pomoč, ker sprva ne zmorejo nadzorovati svojega vedenja.
- **Čustveni razvoj z zametki osebnostne strukture:**
 - **Nevrotične osebnostne strukture.** Otroci ne zanjo izražati svojega mišljenja, običajno jih teži občutek krivde, niso motivirani da delo in učenje.
 - **Disocialne osebnostne strukture.** Otroci nimajo občutkov krivde, agresivnost jih zadovoljuje, niso navezani na starše in druge odrasle, jih odklanjajo, nočejo izboljšati svojega vedenja.

Disocialne osebnostne strukture lahko nastanejo zaradi učinkovitosti ali neučinkovitosti (neuspeh v šoli, nezadostne ocene ipd.), pomanjkanja aktivnih interesov, stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki, pozitivnega čustvenega stika z odraslimi ali zaradi izločenosti iz socialnega okolja.

3. Vodenje kot ozadje motečega vedenja

Ko vodenje predstavlja vzrok motečega vedenja, moramo pomisliti na starost skupine in prilagajati dejavnosti glede na njihovo zrelost. Če so dejavnosti pretežke oz. presegajo nivo znanja in sposobnosti, se bo pojavilo moteče vedenje zaradi nezmožnosti sodelovanja. Lahko pa je vodenje tudi preveč avtoritarno, zato se otroku tak »voditelj« upira ali nasprotno, ko pusti skupini preveč svobode, takrat otroci nimajo mej in njihovo vedenje postane moteče.

Vec (2007) podrobno opiše značilnosti demokratičnega vodenja, ki zmanjšajo verjetnost pojavljanja motečega vedenja:

1. Princip realnosti sloni na odraslem. Slednji, torej učitelj, presoja, kakšno vedenje dopuščati, komu, v katerih situacijah in pogojih.
2. Pravila in okvirji naj bodo postavljeni čim bolj jasno, takoj na začetku, in naj jih bo čim manj. Otrok lažje upošteva pravila, če so razumljiva, znana, sprejemljiva in utemeljena.
3. Določeno mero agresivnega vedenja je treba tudi dopuščati. Učencev ne smemo takoj zatreti ali jim moralizirati, saj je lahko tako vedenje le odziv na besedno ali fizično agresivnost. V tem primeru morajo biti učitelji fleksibilni.
4. Postopno privajanje čedalje večjim zahtevam in pritiskom ter učenje sprejemljivih načinov izražanja čustev (tako kot otroka, ki že shodi in pogosto še pade, ne bomo kaznovali za napake).
5. Praktično je imeti na zalogi nekaj dejavnosti, s katerimi lahko preusmerimo pojav motečega vedenja ali pa ga poskušamo izpeljati na konstruktivnejši način (npr.: fizično agresivnost lahko uporabimo v igri, kjer pride do izraza borba, vendar z natančno določenimi pravili). Učni načrt in predvidene dejavnosti moramo sproti prilagajati glede na pripravljenost učencev ter njihove potrebe.
6. Več časa, kot ga bomo namenili za razreševanje določenih težav in komunikaciji nasploh, manjši bo pojav motečega vedenja.
7. Agresivni odziv na odraslega največkrat ni usmerjen dejansko nanj, ampak na vse tisto, kar odrasli simbolizira otroku. Otroci odrasle dojemajo kot tiste, ki postavljajo pravila, in se pravzaprav upirajo pravilom in ne neposredno odraslim, ki lahko razumemo njihov odziv kot napad nase.
8. Odrasli se v svoji komunikaciji in sporočanju (še posebej ob kritiki) otroku ne sme usmerjati na osebo, ampak na vedenje.

9. Eden od pomembnih ciljev dela z otroki in mladostniki naj bo vzpostavitev in ohranjanje kontakta, ki pa ne sme postati sredstvo za doseg nekaterih ciljev (npr. primerne vedenja), ampak mora biti cilj sam po sebi.

10. Ne pričakujemo preveč (od sebe in otrok). Na vedenje vplivajo predvsem učitelji s svojim delom, poleg tega pa tudi veliko drugih dejavnikov, kot so: vrstniki v šoli in na ulici, prijatelji, družina, njihova zgodovina in potencial, ki so ga prinesli na svet, osebne značilnosti itd. Pričakovati moramo toliko, kolikor so učenci v tistem trenutku sposobni.

(Vec, 2013)

4. Institucionalna ozadja motečega vedenja

Tokrat gre za sam videz prostora ali okolja, ki posameznikom povzroči občutke nelagodja, kar izražajo z motečim vedenjem. K temu lahko prispeva npr. že sama dekoracija razreda, neprimerna osvetlitev, barve sten, premajhni hodniki ali ponudbe dejavnosti izven razreda ipd. Pomembno je tudi sprejetje prepričanj, vrednot in kulture ustanov, kjer se posamezniki nahajajo, v tem primeru šol, kamor učenci vstopajo. Če pa posameznik ne sprejema bistva kulture, kamor vstopa, bo to nezavedno pokazal z motečim vedenjem. Prav tako mora šola sprejemati starše, njihova prepričanja, jih spodbujati k sodelovanju ter pomoči otrokom pri premagovanju ovir in vključevanju v šolsko družbeno okolje.

Pri MODELU SIVI je pomembno opozoriti na to, da so v 1., 3. in 4. točki, ko so kot vzroki navedeni skupina, vodenje in institucija, mišljeni kot zunanji spodbujevalci k motečem vedenju, medtem ko so v 2. točki predstavljeni individualni vzroki. Moteče vedenje v tem primeru izvira iz notranjosti vsakega posameznika zaradi začasnih obremenilnih situacij ali prirojenih dejavnikov.

2.1.1 OPISI MOTEČIH VEDENJ

Do sedaj sem moteče vedenje opisovala na splošno s predstavitvijo Bregantove klasifikacije, kot pravi, disocialnega vedenja, Vecovega kontinuum in modela SIVI. Bregantova klasifikacija je sicer že precej stara, a kljub temu še aktualna, saj se nanjo še danes opira veliko avtorjev, kar dokazuje tudi Vec. Prav tako ne smemo vseh izrazov enačiti s sodobnejšimi, ker je tudi terminologija, predvsem pa pomen, lahko povsem drugačna. Pri obeh različicah je opazen poudarek na zunanjih vplivih na moteče vedenje, kar pomeni, da največkrat lahko nanj vplivamo in pripomoremo k zmanjšanju predvsem drugi. Oba tudi le v eni točki opisujeta moteče vedenje kot posledico prirojenih dejavnikov oz. okvar možganov. Seveda je sodobnejša različica bolj razumljiva, ker je napisana v sodobnejšem jeziku, kar je za bralce velika prednost. Ker pa imata obe veliko skupnega, lahko Vecov model SIVI razumemo kot sodobnejšo različico Bregantove klasifikacije.

V diplomskem delu, kot sem omenila že v uvodu, se bom osredotočila na vedenje, ki je posledica prirojenih dejavnikov ali genetskih predispozicij in okvar centralnega živčnega sistema in psihoz. To so lahko: agresivnost, eksplozivnost, impulzivnost, nemirnost, hiperaktivnost in pomanjkljiva pozornost s hiperaktivnostjo. Vsak vedenjski znak izmed naštetih bom v nadaljevanju podrobneje opisala. Ob tej priložnosti je vredno omeniti, da se tako vedenje pojavlja tudi kot posledica drugih dejavnikov, čeprav se kaže na enak način. Pomembni so le različni pristopi in pomoč, glede na vzroke motečega vedenja.

Moteče vedenje se kaže na različne načine, zato so tudi posledice lahko različne. Opazimo lahko številne značilnosti in znake, ki jih pri otroku ni mogoče spregledati. Ukrepati moramo hitro, saj se moteče vedenje lahko kmalu spreobrne v namerno povzročanje škode in nasilje.

Spodaj so naštetе značilnosti, ki se pojavljajo ob motečem vedenju in moramo biti nanje pozorni:

- Učinkovitost oz. neučinkovitost (učna uspešnost, nezadostne ocene, ponavljanje razreda ali celo razredov ...).
- Pomanjkanje delovnih interesov (pasivni interesi: kajenje, pitje, gledanje televizije, videa, obiskovanje kinematografov ipd. Ni zanimanja za dejavnosti, ki zahtevajo lastno aktivnost.).
- Pomanjkanje delovnih navad (otrok ni spodoben preseči točko napora, ne pri delu, ne pri igri).
- Pomanjkanje stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki (niso priljubljeni, družijo se s sebi enakimi).
- Izločenost iz socialnega okolja (otrok ni nikamor vključen).
- Pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi (med odraslimi nimajo nikogar, ki bi mu zaupali in ob njem imeli občutek sprejetosti). (Vec, 2009)

Zgoraj je torej naštetо, kar moramo upoštevati in je »alarm za ukrepanje« ter iskanje primernih strategij pomoči. Pri motečem vedenju ali motnji pa ne smemo zanemariti niti, da se čustvena in vedenjska slika pojavlja skozi daljše časovno obdobje, da je vedenjski ali čustveni problem resen in ogroža posameznikov razvoj ter ga z običajnimi in razpoložljivimi spremembami okolja ali ravnanja ni mogoče omiliti.

V literaturi je veliko predlogov in smernic, s katerimi si lahko pomagamo pri ugotavljanju resnosti težav, ki jih povzročа moteče vedenje. Najdemo lahko različne opazovalne lestvice, vprašalnike za učence ali učitelje in številne druge predloge. Mene so prepričala vprašanja, ki jih je Alenka Kobolt po tujem avtorju predstavila v svojem članku. Ta ne ponujajo vnaprej določenih odgovorov, kar je lahko precej neprijetno, ker se pri posameznih učencih oblike motečega vedenje in posledice bistveno razlikujejo. Učitelj jih mora nanizati sam. Vprašanja neposredno sprašujejo o vedenjskih oblikah, pogostosti pojavljanja, intenziteti ipd., predvsem se mi zdi pomembno, da sprašujejo tudi po dejanjih učitelja, ne samo učenca.

Torej, ko pri določenem učencu zaznamo moteče vedenje in njemu primerne posledice, si lahko pomagamo z naslednjimi vprašanji:

1. Katere izstopajoče vedenjske oblike se kažejo?
2. So prisotne na več življenjskih področjih?
3. Kakšna je pogostost njihovega pojavljanja?
4. Kakšna je intenzivnost opaženih vedenjskih oblik?
5. Ali izstopajoče vedenjske oblike ovirajo posameznikov razvoj?
6. Ali ovirajo storilnost in uspešnost na bistvenih življenjskih področjih?
7. Je ovirana posameznikova socialna kompetenca?
8. Je najti organsko pogojenost?
9. Katere značilnosti socialnega okolja so povzročale motnjo oziroma jo vzdržujejo in utrjujejo?
10. Ali so pri posamezniku in njegovem okolju pristoni podporni dejavniki, na katerih lahko gradimo posege?
11. Kako te dejavnike vključiti v načrtovanje posegov?
12. Kateri posegi bi/bodo omogočili odpravo, omilitev težav in rešitev problemske situacije?
13. Katere kompetence morajo vsi vpleteni imeti in uporabiti, da bodo v razreševanju problemskih situacij uspešni? (Myschker 1999, v Kobolt, 2011: 163)

2.1.1.1 AGRESIVNOST

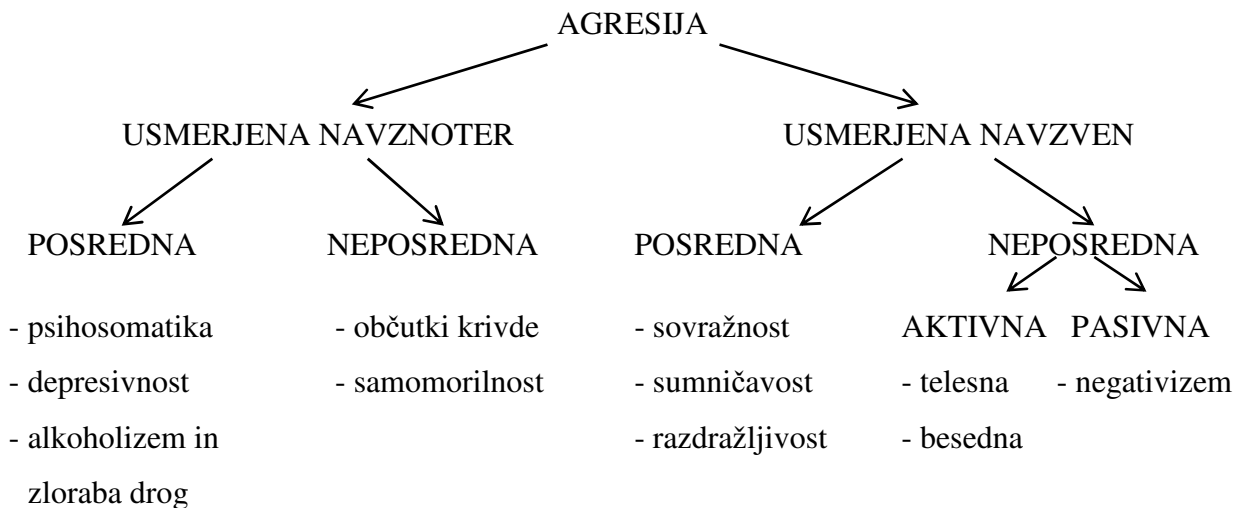
Definicij agresije je veliko, saj jo skoraj vsak strokovnjak, ki se z njo ukvarja, definira drugače. Odločila sem se za definicijo Pušnikove, za katero ocenujem, da je najbolj razumljiva in neposredna. *»Agresivnost je vsak aktivni pristop k okolju [...] je vedenjska značilnost, ki se kaže v gospodovalnosti, nasilnih ali napadalnih besedah ali dejanjih proti drugim ljudem«* (Pušnik, 1999: 24).

Razlikovati moramo tudi med pojmom »agresija«, ki je trenutni odziv, in »agresivnost, ki se nanaša na trajno značilnost posameznika,« (Lamovec, 1987: 11). Splošno ime za vedenje, ki izhaja iz čustva jeze, je agresivnost. *»Izražena jeza pomeni močno zahtevo po spremembi vedenja, ki lahko preide v bes, če drugi tega ne upošteva, bes pa lahko preide v fizično nasilje. Kadar fizično nasilje izhaja iz jeze in besa, ni usmerjeno k povzročanju telesnih poškodb. Cilj nasilja je pri drugem povzročiti strah in bolečino in ga tako »prisiliti,« da spremeni svoje vedenje«* (Milivojević, 2008: 355).

Milivojević opisuje, da oseba občuti jezo, kadar oceni, da se drugi neupravičeno vede tako, da ogroža njegovo vrednoto. Jeza na telesni ravni povzroči zelo hitre spremembe v organizmu, ki omogočajo osebi, da z nižje stopnje aktivnosti preide na višjo stopnjo in s tem k močnejši obliki agresije.

»Na psihični ravni jeza omogoča določanje meja subjektovega Jaza (meja ega). S tem, da od drugih nekaj zahteva ali jim jezno prepoveduje, skuša oseba drugim določiti mejo, urediti socialni svet skladno s svojimi standardi. Jeza in agresivnost sta povezani z različnimi oblikami subjektovega samoizražanja. Socialni vidik jeze je povezan z občutenjem moči, ker se jezi samo tisti, ki se počuti dovolj močnega, in je tako jeza povezana tudi z osebnim občutenjem lastne veljave in pomembnosti. Na eksistenčni ravni jeza in agresivnost pomenita poizkus posameznika, da bi svet uredil skladno s svojimi željami in vrednotami,« (Milivojević, 2008: 352).

Delitev agresije glede na smer in obliko (Lamovec, 1987):



Pri agresiji, usmerjeni navznoter, se agresivnost pojavlja nad samim seboj, občutke posamezniki zaznajo kot razbijanje srca, zardevanje, trepetanje, prekomerno potenje ipd. Kaže se lahko tudi kot pretirata ustrežljivost in podredljivost, mazohizem, histerične bolečine, hipohondrija in nagnjenost k nesrečam, tudi samomoru. Agresija, ki je usmerjena navzven, se vidi in je opazna, kar pove že ime samo, predvsem pa je moteča. Telesna agresija zavzema npr. pretepanje, grizenje, udarjanje in porivanje, besedna pa hiter govor, skakanje v besedo, zmerjanje, prepiranje, sovražni govor ipd. Kaže se tudi v napadih besa, paranoji, epilepsiji in histeriji. (Lamovec, 1987)

Agresijo lahko delimo tudi glede na psihološko vlogo: instrumentalno, frustracijsko in posnemovalno agresijo. Instrumentalna pomeni, da posameznik želi doseči nek drug cilj, poleg povzročanja škode drugim, frustracijska sprošča napetost, posnemovalna pa zavzema posnemaje oz. identifikacijo z vzorniki.

Avtorja Appley in Cofer (1964, po Lamovec 1987) sta pojmovanja agresije razdelila v štiri skupine:

1. Instinktivistična⁴ pojmovanja agresivnosti

To pojmovanje je najstarejše in nanj se opirajo številni filozofi. Agresivnost naj bi se od drugih instinktov razlikovala po tem, da deluje občasno, vzpodbudi pa jo frustracija. Freud jo opisuje kot sredstvo za obvladovanje sveta, kasneje tudi kot človekovo samouničevalnost.

2. Agresivnost kot odziv na frustracijo

Zajema značajsko, maščevalno in ekstatično agresivnost ter ni dedno zasnovana. Izvira iz neugodnih življenjskih razmer.

3. Agresivnost kot pridobljeno oz. naučeno vedenje

Agresivnost, ki je prisotna v primarnem okolju, vpliva na dojetje agresije kot običajnega sredstva za sproščanje frustracij. Starši in družba, v kateri otrok odrašča, lahko z zgledom vplivajo na to, da je otrok agresivnost ponotranjil in tako vedenje sprejel kot primarno.

4. Agresivnost kot navada

Pri otrocih je agresivnost do neke mere precej običajen pojav. Preko nje uveljavljajo svoje zahteve ter preizkušajo svojo moč in vpliv na druge. Agresivnost izgine, ko so zadovoljene otrokove potrebe in ni usmerjena k škodovanju drugim, pomaga le pri premagovanju ovir in in pripomore osebnostnem razvoju ter samostojnosti. Težave se začnejo, ko se pri otroku kaže pretirana telesna agresivnost, sadistična agresivnost (primanjkljaj v zadovoljevanju čustvenih potreb) ali pa je agresivnost odsotna (pasivni odpor, negativizem).

(Lamovec in Rojnik, 1987)

Različni avtorji omenjajo še številne delitve in razlage agresije, ampak ker v diplomskem delu ne bom osredotočena le na agresivnost, ne bom segala v podrobnosti.

⁴ Instinkt pomeni prirojeno, nehoteno težnje človeka k določenemu ravnanju, stanju; nagon.

2.1.1.2 EKSPLOZIVNOST/IMPULZIVNOST

Impulzivnost prinaša težave z nadzorovanjem lastnega gibanja in izražanja, torej hitro, nepremišljeno odzivanje, ki je lahko fizično ali besedno.

Po Flanaganu in Strongu (2011) impulzivnost zajema otrokovo:

- odgovarjanje, preden sliši vprašanje do konca,
- neprimerno izražanje,
- skakanje drugim v besedo in vmešavanje v pogovore,
- prekinjanje igre drugih otrok,
- vdiranje v osebni prostor drugih,
- ravnanje brez razmišljanja o posledicah,
- tvegano vedenje,
- nepotrpežljivost (zelo nizek prag strpnosti),
- ekstremno neprilagodljivost ter
- takojšna zahtevo hotenih stvari, trma.

Otroci se ob najmanjših spremembah odzovejo z ekstremno neprilagodljivostjo ter fizično (brce, udarci, razbijanje ...) ali besedno (preklinjanje, žaljenje, kričanje ...) agresijo. Ne smemo pa pozabiti, da imajo ti otroci tudi pozitivne lastnosti in običajno razvite sposobnosti mišljenja. Le ti njihovi nepremišljeni in nenadzorovani odzivi jih zasenčijo in na njih kmalu pozabimo. (Flanagan in Strong, 2011: 34–36)

2.1.1.3 NEMIRNOST/HIPERAKTIVNOST

Pojma nemirnost in hiperaktivost označujeta nezmožnost nadzorovanja lastnega gibanja in prekomerno aktivnost. Za nemirnost lahko rečemo le, da je bolj notranja in neopazna kot hiperaktivnost. Označujemo ju tudi kot enega izmed primarnih simptomov ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo). Hiperaktivnost otrok lahko odkrivamo z ADHD testi.

Hiperaktivnost se pojavi zaradi preobčutljivega živčevja. »Otrok namreč ni sposoben izključiti nepomembnih dražljajev in se zato ne more osredotočiti na koristnejše dražljaje, ki jih razume in nanje lahko smiselno reagira. [...] gre za motnje v delovanju možganov, v delovanju snovi, imenovanih transitorji, ki prenašajo informacije med živčnimi celicami in središči,« (Brazelton, 1999: 315).

Nemirnim in hiperaktivnim otrokom primanjkuje nadzora nad informacijami, zato reagirajo na vsak dražljaj in možgani ne zmorejo sprejemati vsega. Ravno zaradi nezmožnosti izključitve vseh dražljajev, se velikokrat zaradi hiperaktivnosti pojavlja tudi kratkotrajna pozornost. Težave se pojavljajo zaradi okvarjenega enega ali več delov možganov. Poškodbe lahko nastanejo po rojstvu ali že pred rojstvom. (prav tam) Kar vstopi v materino telo med nosečnostjo preko posteljice prehaja z matere na otroka in lahko plod v telesu utрпи telesne in nevrološke poškodbe. Zato so pred rojstvom otroku nevarni razni strupi, kot npr. svinec, ki povzroči okvare funkcij možganske skorje in živčnega sistema, in se kaže kot lažja duševna zaostalost, hiperaktivnost, motnje vedenja in druge razvojne motnje, prav tak učinek na otroka imajo tudi droge in zdravila.

Hiperaktivnost se pogosto kaže pri otrocih med četrtem in petim letom, a je to le običajen del otroštva in odraščanja, zato po navadi mine sama po sebi. Ta simptom se kaže na zelo različne načine, saj je pri nekaterih lahko popolnoma skrit pri drugih pa zelo očiten. Spodaj so naštetih simptomi hiperaktivnosti in nemirnosti, ki niso odvisni od posameznikov samih, njihove lastne volje, slabega vedenja in kljubovalnosti. Tvrstna hiperaktivnost oz. nemirnost ni popolnoma odpravljiva, zato se mora otrok naučiti z njo živeti, učitelji pa ravnanja s temi otroki.

Značilni simptomi nemirnosti/hiperaktivnosti (Flanagan in Strong, 2011):

- zaskrbljenost, ki je izraz občutkov nemira,
- zdolgočasenost. Otroci se hitro naveličajo, predvsem tistega, kar je del vsakdana. Ves čas iščejo nove in zanimive dražljaje, velikokrat pa se spustijo v tvegana dejanja, ki povzročajo konflikte.
- frustracije zaradi nezmožnosti nadzorovanja gibanja in impulzov,
- nizko samovrednotenje zaradi težav v šoli in socialnem življenju.

Nemirni ali hiperaktivni otroci se od običajnih otrok razlikujejo v povečani količini gibanja ter s težavami v šoli, doma in drugje. Pogosto s starši obiskujejo otroške psihiatrične ali psihološke ustanove. Nemirnih otrok je v naših šolah kar precej, približno 10 %. Ti otroci pa ne škodujejo le sebi, ampak njihovo vedenje vpliva tudi na druge učence v razredu, saj ovira »učno napredovanje in moti delovno vzdušje celotnega razreda,« (Pavlin, 1994: 3).

Hiperaktivnost se pri mlajših otrocih vidi s pretiranimi gibalnimi aktivnostmi, spreminja se odvisno od okoliščin, lahko pa tudi iz trenutka v trenutek. Zanje je bolj ustrezno, če so sami z odraslo osebo, kot pa v skupini (v razredu). Nemir se pri takih otrocih od prve so zadnje ure stopnjuje, torej, bolj gre pouk h koncu, bolj so nemirni, saj jim popušča pozornost in z mislimi »niso pri stvari«. »Z nemirnostjo so povezane še druge značilnosti, kot so blažji razvojni zaostanki v govoru, slabša gibalna usklajenost in nespretnost, slabša obvladanost, eksplozivnost, nezrelost, težave z vrstniki, motnje pozornosti, specifične učne težave ter izrazito dobri in slabi dnevi« (prav tam: 4). Težave nemirnih otrok se običajno začnejo z vstopom v šolo. Ti ne morejo popolnoma ustrezati disciplinskim in delovnim razmeram šole zaradi svojih odzivnih, učnih in vedenjskih posebnosti.

Značilne posebnosti nemirnih otrok (Pavlin, 1994):

- ne zmore sedeti enako dolgo pri miru kot njegovi vrstniki (npr. zvijanje na stolu),
- pogosti so nemirni gibi rok in nog,
- s svojim nemirom moti učitelja, druge otroke in samega sebe pri učnem delu,
- zaradi učnih težav in motenj pozornosti je učni uspeh mnogo slabši, kot bi lahko bil,
- otrok se težko prilagaja predpisanim delovnim urnikom,
- hitreje se naveliča dejavnosti in prostora kot njegovi vrstniki,
- potrebuje več gibanja,
- zaradi šibke pozornosti ga drugi otroci motijo pri delu,
- velikokrat je napet, nenenho menca in brez prestanka govori.

Poznavanje teh posebnosti je predpogoj za razumevanje potreb nemirnega/hiperaktivnega otroka. S tem se nam odpre možnost, da v okviru prostorskih, kadrovskih in individualnih spretnosti in znanj učitelja organiziramo primerne prilagoditve, ki jih otrok potrebuje, da se lahko enakovredneje vključi v poces pouka.

2.1.1.4 POMANJKLJIVA POZORNOST S HIPERAKTIVNOSTJO

Med otroke, ki jih spremlja moteče vedenje sodijo tudi tisti s pomanjkljivo pozornostjo, ki jo običajno spremljata tudi hiperaktivnost in impulzivnost. Težave se lahko pojavljajo v različnih oblikah, kot predvsem izražena pomanjkljiva pozornost, ki pomeni, da ima otrok težave z osredotočanjem, lahko pa sedi pri miru ali izraženi hiperaktivnost in impulzivnost, kar pomeni, da otrok stežka sedi pri miru ali predvidi posledice svojih besed in dejanj, nima pa težav s pozornostjo ter kombinirana oblika.

Primarni znaki teh težav so:

- pomanjkljiva in zlahka odvrnljiva pozornost (težave s osredotočenjem na nekaj),
- impulzivnost in
- hiperaktivnost.

Sekundarni znaki pa:

- zaskrbljenost,
- z dolgočasnost,
- izguba motivacije,
- frustriranost,
- nizek občutek lastne vrednosti,
- motnje spanja in
- občutek brezupa.

(Flanagan, Strong, 2011)

Pogostost pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo je 3–7 % v šolskem obdobju in pri dečkih se pojavlja pogosteje kot pri deklicah. Pri slednjih je tudi manj opazna, saj je pomanjkljiva pozornosti pogostejša kot hiperaktivnost. Razlika pri posameznikih s tovrstnimi težavami in ostalimi, ki jim po svojem mnenju in občutkih pripišemo, da so moteči, je v tem, da slednji tako vedenje lahko odpravijo, ti pa ne, lahko se le naučijo obvladovati. Znaki otrok so zelo različni, kažejo se pri različnih dejavostih ali predmetih. Prav tako se njihova intenzivnost spreminja iz dneva v dan, torej imajo dobre in slabe dneve, lahko pa tudi preko dneva. Težko jim je tudi pri vzdrževanju ali vzpostavljanju stikov z drugimi, saj se težave kažejo tudi na socialnem področju.

(Rotvejn Pajič in Pulec Lah, 2011)

Spodaj so zapisani znaki, s katerimi si lahko pomagamo, da v razredu opazimo otroka, čigar vedenje nakazuje na težave s pomanjkljivo pozornostjo:

1. težko se osredotoči na detajle, zaradi nepazljivosti so pogoste napake pri šolskem delu, delu ali drugih aktivnostih,
2. ima težave pri vztrajanju, zadrževanju pozornosti pri nalogah ali igri,
3. pogosto se zdi, kot da ne sliši, kar mu govorimo,
4. težko sledi navodilom in ne zmore dokončati šolskih nalog, drobnih opravil ali zadolžitev na delovnem mestu (ne zaradi nerazumevanja ali opozicijskega vedenja),
5. ima težave pri načrtovanju, organiziranju nalog in aktivnosti,
6. pogosto se izogiba, nerad oz. s težavo izvaja naloge, ki zahtevajo določen mentalen napor (šolske in domače naloge),
7. pogosto izgublja stvari potrebne za delo v šoli ali doma (npr. igrače, pisala, knjige, domače naloge),
8. pogosto ga motijo nebistveni zunanji dražljaji in
9. je pozabljiv pri dnevnih aktivnostih.

2.2 STRATEGIJE POMOČI

Kot pravijo Mikuš Kosova, Žerdinova in Strojinova (1990), otrok ni namenoma pozabljen, hudoben, nesramen, malomaren ipd., rad bi bil drugačen, a tega ne zmore. Zavedati se moramo, da se otrokovo stanje z leti izboljšuje in ima kljub motečem vedenju in lastnostim, ki ga ob tem spremljajo, tudi pozitivne, na katere se moramo opirati in v njih iskati upanje, da ne obupamo nad njim. Potrebna je velika mera potrpežljivosti in vztrajanja, predvsem moramo biti dosledni pri grajah in pohvalah ter ga usmerjati v veliko različnih, ne ponavljajočih dejavnosti. Prav tako se je priporočljivo držati stalnega urnika, da otrok ve, kako bo njegov čas razporejen in čim manj doživlja nepričakovano, kar ga vznemirja. V prvi vrsti lahko otroku pomagajo starši in šola, velikokrat pa tudi strokovnjaki, kot so otroški psihiater, psiholog ali defektolog. V šoli je pomembno, da so učitelji strpni do otrok, jim naklonjeni in pripravljeni pomagati ter upoštevati njihove posebnosti.

Zelo pomembno v šolah je seveda tudi preventiva oz. delovanje šole in pouka na način, ki preprečuje moteče vedenje. Naštela bom nekaj predlogov Aničićeve (2002), kakšna je preventivna vloga šole pri prečevanju motečega vedenja, predlogi Veca (2007), ki se mi zdijo prav tako pomembni, so pa že zapisani v poglavju Model SIVI, na strani 13 in 14.

Klavdija Aničić (2002), strokovna vodja Društva za nenasilno komunikacijo, prikaže spodnjo tabelo:

IZOGIBAJMO SE	STORIMO
uporabi pretečega kazalca	prisluhnimo drugim
ti stavkom	jaz stavki
uporabi načina boj/beg, ker pripadata istemu vzorcu razmišljanja in vedenja kot zmaga/izguba	iščimo rešitve za obe strani, vpleteni v konflikte: če problema ne rešimo, poiščimo pomoč tretje nevtralne osebe
predstavi o človeku kot problemu	na problem glejmo kot skupni izziv
skrivanju, zatajevanju ali nekontroliranem izražanju čustev	primerno izražajmo čustva
boju z drugim	skupaj iščimo rešitve, ki so dobre za obe strani
ignoriranju, kritiziranju in preziranju drugega	poskušajmo razumeti drugo osebo, čeprav se ne strinjamo z njo
projiciranju svojih lastnosti, ki jih pri sebi zatajujejo, na druge	spoznajmo svoje temne strani, saj bo to lažje za nas in za druge
umiku v obojestransko zamero in maščevalnost	ko drugemu oprostimo, se osvobodimo

Bregant (1987) opozori, da »nezadostno upoštevanje znanstvenih spoznanj o naravi motenj vedenja in osebnosti vedno znova zavede v obravnavo same vedenjske težavnosti, ne pa vzrokov disocialnega vedenja. [...] skušamo odpravljati simptome, vzroki pa ostajajo,« (Bregant, 1987: 63, po Bečaj).

Kot pravi Bregant (prav tam), se je pri odpravljanju motečega vedenja najprej potrebno vprašati po vzrokih, šele nato iskati možne rešitve. Poznavanje vzroka oz. izvora motečega vedenja nas usmeri in nam pomaga odgovoriti na vprašanje: Kako naj otroku pomagam? Če je otrok nemiren npr. zaradi trenutne stresne situacije v družini, bomo do njega pristopili drugače, kot če je nemiren zaradi nerazumevanja s sošolci; v tem primeru se bomo pogovorili z razredom o primernem vedenju. Ravno tako bomo uporabljali drugačne strategije pri otrocih, ki so nemirni zaradi genetskih predispozicij, saj ti sprva niti ne morejo nadzorovati svojega vedenja, kot pri tistih, ki so nemirni npr. zaradi neprimerne učiteljskega pristopa. Pomembno je torej začeti pri vzrokih, da se lahko lotimo odpravljanja simptomov.

Ne glede na izvor motečega vedenja je potrebno določiti realne cilje, ki jih z učencem želimo doseči, saj nedoseganje le-teh lahko povzroči še dodatne frustracije, izgubo motivacije in posledično ni nobenega napredka. Motivacija naj nikakor ne bo primerjava z »boljšimi«, saj jih to še bolj odvrne od doseganja zastavljenih ciljev. Prav tako je v vseh primerih pomemben človeški odnos, ki predstavlja zelo učinkovit dejavnik za izboljšanje vedenja.

Bregant (1987) navede kriterije, ki nam lahko pomagajo pri načrtovanju pomoči otroku:

1. Kakšne so otrokove razvojne možnosti?
2. Katere terapevtske cilje lahko postavimo?
3. V kakšni obliki lahko nudimo otroku najučinkovitejšo pomoč?

Poleg zgoraj naštetih kriterijev, so tu še dejavniki, ki jih moramo upoštevati pri oceni otrokovega stanja (prav tam):

- obremenitve v zgodnjem razvoju,
- teža sprožilnih situacij,
- osebnostna struktura,
- inteligentnost,
- čustvena odzivnost,
- sposobnost vzpostavljanja kontakta in zanesljivost v človeških odnosih,
- stopnja socialne disfunkcionalnosti,
- vrsta uvidevnosti,
- želja in pripravljenost za lastno spreminjanje,
- zunanja korist simptomatike,
- trajanje in konfrontacija motenj,
- starost,
- vpliv konstitucionaliziranih in organskih faktorjev,
- plastičnost okolja,
- socialni, izobraževalni, poklicni in drugi zunanji življenjski pogoji.

Bregant je zapisal tudi, katere osnovne otrokove potrebe moramo upoštevati pri obravnavah zaradi motečega vedenja. Zapis ni namenjen le posameznikom, ki izstopajo z motečim vedenjem zaradi bioloških dejavnikov, zato menim, da bi te potrebe morali upoštevati pri kateri koli obravnavi, zato sem ga tudi vključila v pričujoče besedilo.

Obravnava motečega vedenja zahteva upoštevanje osnovnih potreb:

1. Otroku mora biti zagotovljeno ustaljeno in zanesljivo življenjsko okolje, ki mu omogoča jasno orientacijo tako o sebi kot o odraslih, o medsebojnih odnosih in zahtevah.
2. Omogočeno mora biti doživljanje pripadnosti, da lahko razvije potrebno zaupanje v ljudi, posebno odrasle.
3. Zagotoviti je treba, da se otrok čuti sprejetega. Tako lahko začne postopoma sodelovati in sprejemati pravila vedenja in življenja.
4. Zagotovljeno mu mora biti doživljanje lastne uspešnosti, da si lahko oblikuje zaupanje v samega sebe.
5. Otrok mora biti zaščiten pred zavajanjem in obremenitvami. Tako se preprečita ponovno doživljanje malodušnosti in napadalnost.
6. Privajanje zahtevam življenja in dela z vajo in treningom mora biti sistematično in postopno. (prav tam: 64–66)

To so bili Bregantovi predlogi, kaj vse je potrebno upoštevati pri obravnavi motečega vedenja. Alenka Kobolt, pa je v svoji že omenjeni raziskavi (2012) s kakšnim izstopajočim, (kot moteče poimenuje sama) vedenjem se srečujejo pedagoški delavci v šolah, spraševala tudi, kako se z njim spopadajo. Odgovori so bili naslednji (navadeni od najbolj do najmanj pogostega): o neprimernem vedenju se pogovorijo z učenci, opozorijo na neprimernost njihovega vedenja, take učence v prihodnje bolj pozorno spremljajo, poskušajo ugotoviti, kaj je razlog njihovega vedenja, nato se pogovorijo s pedagoškim delavcem ob prisotnosti otroka, sledi pogovor z učencem po pouku, če to ne koristi, se poslužujejo večjega nadzora, iskanja novih pristopov, pogovora s starši ali celo ignoriranje manjših prestopkov. Na zadnjem mestu pa učenca celo napotijo iz razreda.

V nadaljevanju bom navedla še nekaj predlogov, kako se učitelji lahko spopadejo z motečim vedenjem, kakšne pristope in strategije lahko uporabljajo. Opisala bom že starejšo, a kljub temu uveljavljeno in preverjeno, psihomotorično terapijo, ki poteka v šestih fazah, vedenjske terapije, ki zavzemajo modifikacijo vedenja, razvijanje samozavedanja in kognitivno-vedenjsko terapijo, uravnavanje agresivnosti z igrami, sodobnejšo metodo ustvarjalnega giba, kjer je poudarek na gibanju in sproščanju, in nazadnje še nekaj besed o prilagoditvah pouka, ki lahko bistveno vplivajo na izboljšanje motečega vedenja.

2.2.1 PSIHOMOTORIČNA TERAPIJA

Psihomotorična terapija je namenjena predvsem hiperaktivnim, nemirnim in agresivnim otrokom. »Te otroke in mladostnike moramo spoštovati kot ljudi, ki oblikujejo svoje življenje, zato moramo upoštevati njihove potrebe in zahteve. Ko pristopimo k otroku, bi morali prisluhniti njegovi individualnosti, drugačnosti, nenormalnosti ali karkoli že to je« (Passolt, 2002: 8). Avtor poudarja, da moramo vsakega otroka z zgoraj omenjenim motečim vedenjem obravnavati individualno in mu predvsem posvetiti dovolj časa, kar zahteva veliko mero potrpežljivosti in vztrajnosti. Na obravnavo se moram učitelj dobro pripraviti in si organizirati čas še tako, da ne pozabi na ostale učence v razredu, ki morajo prav tako biti deležni učiteljeve pozornosti.

Ernst J. Kiphard (1989, po Passolt 2002) je zapisal 6 faz vedenjsko-gibalnega treninga, ki po enem letu omogočijo, kolikor je le mogoče, nadzorovanje in obvladovanje lastnega vedenja. Program je potrebno dobro načrtovati, predvsem pa se izogibati situacijam, ko se nič ne zgodi npr. čakanje, saj morajo biti ti otroci ves čas zaposleni, ker pridejo njihove t. i. šibke točke do izraza ravno takrat, ko imajo na voljo preveč časa. Seveda pa to ne gre tako hitro, potreben je čas, da se otroku vcepi v miselnost način dela in s tem vzdrževanje reda. V času te terapije moramo upoštevati individualne potrebe vsakega posameznika v trajanju posamezne faze, saj so si otroci med seboj zelo različni.

Vedenjsko-gibalni trening vsebuje vaje, ki jih brez težav vključimo v pouk, predvsem pri športni vzgoji in vključimo lahko celoten razred, seveda z upoštevanjem diferenciacije.

Faza 1: Vestibularno-motorične dejavnosti (pripravljalna faza)

Prva faza vsebuje preproste motorične dejavnosti. Sem sodijo vaje z vrtenjem, ki pomagajo zadovoljiti potrebo po dražljajih, zmanjšajo hiperaktivnost ter povečajo pozornost in budnost. Otroci lahko izbirajo smer gibanja oz. vrtenja.

Pripomočki: deske za vrtenje in obračanje, trampolin, terapevtske vrtavke, majava deska, naprave za prekopicavanje in guganje, viseče naprave za guganje, vrtenje in nihanje, gugalni obroči, viseče avtomobilske gume, trapez, viseče mreže, sedeča gugalnica na vozlih in plezalne vrvi. Priporoča se tudi hitre vožnje z rolarji, ples ob glasbi, valjenje po strmini navzdol in vrtenje v skokih.

Pri teh vajah moramo biti pozorni, da ne trajajo predolgo, saj hitro pride do bledice in slabosti, zato moramo dejavnosti pravočasno prekiniti.

Faza 2: Razvijanje zavornih sil in usmerjanje gibanja

V tej fazi gre za vaje za usmerjanje gibanja in vaje zaviranja. Slednje vsebujejo hitro gibanje oz. dirjanje ob glasbi, ko pa glasba utihne, se morajo takoj ustaviti. Usmerjanje gibanja poteka tako, da otroci svoje telo vodijo po prostoru in morajo biti pozorni, da se ne zaletijo v druge, ki so jim ovira na poti. Sem sodijo: prosti tek po prostoru, slalomski tek med ovirami, narisana pot v telovadnici, po kateri tečejo ali hodijo, tudi preko ovir ipd.

Faza 3: Izboljševanje koncentracije z zaprtimi očmi

Gre za učenje uporabe drugih čutil ob izključitvi vida, npr. sluha in tipa. Vaje vsebujejo iskanje oddaljenega vira hrupa, doseganje cilja po določeni poti, otipavanje raznih stvari ipd. Po več vajah postanejo otroci bolj mirni in pozorni.

Faza 4: Urjenje vidne pozornosti

V četrti fazi je pomembna umirjenost pred začetkom vaj. Spodbujajo vidno pozornost in koncentracijo. Primeri iger: razkrivanje predmetov pod odejo, pantomima, iskanje skritega predmeta, otroci za hip zaprejo oči, ta, ki predstavlja model, spremeni položaj, ostali pa morajo ugotoviti, kakšna je sprememba ipd.

Faza 5: Premagovanje impulzivnosti

Tukaj gre za samodiscipliniranost otrok, saj večji del naredijo sami. Urijo se v samokontroli nad svojim vedenjem, najprej z glasnim govorjenjem, nato le tiho, sami pri sebi. Virginia Douglas uporablja obrazec, ki med dražljajem in reakcijo vrine premor za premislek. Prvi signal je **stoj**, drugi **glej**, tretji **poslušaj**, četrti **misli** in za vsakega lahko naredimo znak, da ga otroci vidijo ter sčasoma ponotranjijo. Zelo pomembno na koncu pa je, da se znajo otroci pohvaliti: »To sem prav naredil!«, se spodbujati ter motivirati za nadaljnje izboljševanje vedenja.

Faza 6: Športna dejavnost kot sredstvo samodiscipliniranja

Kot je bilo že večkrat omenjeno, hiperaktivnim in impulzivnim pomaga tudi šport. V ospredju je predvsem jahanje, saj je otrok partner konja in se mu mora prilagoditi, skoki v vodi, kjer morajo biti pazljivi, da ne padejo na hrbet ali trebuh, prav tako akrobatika, kjer morajo nadzorovati gibanje na trampolinu ter razne vaje v ravnotežju. Priporočljivo je tudi kotalkanje, rolanje, drsanje, hoja na hoduljah, joga in ples. (Passolt, 2002)

2.2.2 VEDENJSKE TERAPIJE (Flanagan in Strong, 2011)

Začetki vedenjskih terapij segajo precej dlje v preteklost, kot je navedeno v naslovu. Z njimi so se v Sloveniji ukvarjali že leta 1971, ko sta psiholog Janez Svetina in dr. Kosova napisala prvo slovensko knjigo, ki govori o tej temi, z naslovom Nemirni učenec. V nadaljevanju pa je zapisan povzetek priročnika angleških avtorjev Flanagan in Stronga, ki je sodobnejši in primernejši za današnji čas.

Vedenjske terapije vsebujejo dejanja, ki pomagajo razviti sprejemljivejše, bolj zaželeno oblike vedenja. Pristopi pri teh terapijah so: modifikacija vedenja, kognitivno-vedenjska terapija in razvijanje samozavedanja. Modifikacija vedenja deluje na motivatorjih, kot so nagrade in kazni, ostala dva pristopa pa pomagata zmanjšati, tudi odstraniti neprimerne odzive in razvijata razumevanje svojega vedenja.

2.2.2.1 MODIFIKACIJA VEDENJA

Ta pristop je najbolj uporaben in znan po celem svetu. Uporabljajo ga tudi pri motnjah hranjenja in zlorabi drog tako pri otrocih kot pri odraslih.

Pri modifikaciji vedenja gre za:

- Ustvarjanje okolja, ki spodbuja ustrezno vedenje. (Vnaprej predvidevanje otrokovih izbruhov, zmanjševanje priložnosti za napačno vedenje.)
- Vzpodbujanje ustreznega vedenja. (Pozitivni odzivi na ustrezno vedenje, pohvale, nagrade in spodbude.)
- Določevanje posledic neustreznega vedenja. (Posledice morajo biti jasno opredeljene, razumljive in izvedene takoj po neustreznem vedenju.)
- Doslednost. (Uporaba vedno enakih načinov ter enaki pogoji za vse.)

Modifikacija vedenja mora biti uspešna, zato je potrebno:

- uporabljanje nagrad in posledic,
- hitro odzivanje (nagrada ali posledica ne zaleže, če je podana kasneje),
- vztrajanje (rezultati ne pridejo že v nekaj dnevih),
- po potrebi spreminjanje nagrad in posledic (izguba zanimanja in naveličanost vedno istih nagrad in posledic),
- uporaba pozitivnega ojačevanja (nagrajevanje zaželenega vedenja, kolikor se da),
- uporaba pozitivnih kognitivnih sporočil (sporočila, ki so usmerjena v pozitivno ravnanje, kaj naj otrok naredi, ne prepovedi),
- uporaba konkretnih nagrad (namesto štampljk in kljukic raje žetoni, kovanci ipd.).

2.2.2.2 KOGNITIVNO-VEDENJSKA TERAPIJA (KVT)

Gre za sistematično spreminjanje vedenja in načina razmišljanja, spoznavanje miselnih vzorcev in razumevanje vpliva razpoloženja na vedenje. Najbolj učinkovita je predvsem pri starejših otrocih in odraslih.

Terapijo se najpogosteje izvaja s terapevtom in spodnjimi koraki:

1. Izbira vedenja. (Raziskovanje ene oblike vedenja naenkrat.)
2. Raziskava situacije, v kateri to vedenje nastopi:
 - Motivi. (Misli in občutki pred in po vedenju. Spremeni se lahko s tehnikami, s katerimi se razbremenijo čustva in misli.)
 - Okoliščine. (Kdaj in zakaj se to vedenje pojavi.)
3. Razvijanje strategije. (Ko posameznik razume, zakaj pride do določenega vedenja, naj poišče načine za njegovo spreminjanje.)
4. Udejanjanje strategij. (Spisek možnih strategij, ki se uporabijo, ko se vedenje pojavi.)
5. Ocena rezultatov in izvedba prilagoditve. (Najverjetneje s prvih poskusom strategija ne bo delovala, zato so potrebne prilagoditve.)

2.2.2.3 RAZVIJANJE SAMOZAVEDANJA

Razvijanje samozavedanja zavzema učenje zavedanja samega sebe in svoje okolice. Cilj je, da je posameznik pozoren na svoje mišljenje, občutke in ravnanja tukaj in zdaj. Ko se otroci začnejo zavedati sami sebe, se bodo lažje osredotočili na svoja dejanja, jih sčasoma začeli nadzorovati in jih obvladati. Od kognitivno-vedenjske terapije se ta pristop razlikuje v tem, da je pozornost usmerjena na trenutne situacije. Prav tako kot KVT je bolj primeren za starejše otroke in ga težje izvajamo v šoli, če nam dodatna strokovna delavka ne pomaga.

Razvijanje samozavedanja vsebuje:

- Meditacijo z zavestnim osredotočanjem:
 - Iskanje tihega prostora, kjer se lahko v miru hodi, ne da bi ves čas kaj motilo.
 - Stoja vzravnano. (Raven hrbet, ramena potisnjena nazaj, glava naj gleda navzdol v točko en meter naprej.)
 - Dihanje z globokimi, počasnimi vdih. (Sprostitev in dihanje s trebušno prepono.)
 - Počasni koraki. (Osredotočenje na hojo.)
 - Opustitev misli. (Osredotočenje le na hojo in na premikanje nog.)
- Borilne veščine. (Zavedanje svojega telesa v vsakem trenutku.)
- Tai či in določene oblike joge.
- Senzorna integracija. (Zavedanje svojega telesa v prostoru.)

2.2.3 URAVNAVANJE AGRESIVNOSTI Z IGRAMI

Težave z agresijo lahko zmanjšujemo z različnimi igrami, kjer se učenci in učenke naučijo nadzorovati svoje vedenje in reševanja težav na neagresiven način. Prednost iger je predvsem v tem, da lahko sodeluje cel razred. So zabavne, zanimive in pestre. Lahko jih uporabljamo med odmori, kar pripomore povečanju motivacije za nadaljno delo ter k popestritvi pouka.

V zgodnjem šolskem obdobju so igre učinkovito sredstvo tudi za razvijanje določenih veščin, kot so: empatija, samozavedanje, pogled na svoje pozitivne in negativne lastnosti ipd. Preko iger in kasneje, kar je še bolj pomembno, pogovora o tej igri, otrok lažje razume svoje občutke, kot bi jih zgolj ob pogovoru samem. Igre so otrokom, predvsem v nižjih razredih, zelo blizu, in ker so zanje mnogo bolj motivirani, bodo cilje dosegali veliko hitreje.

V številnih priročnikih in knjigah najdemo veliko različic iger, ki nam pomagajo na poti k zmanjševanju agresivnega vedenja. Med naborom literature sem zaznala, da se veliko avtorjev sklicuje na Tanjo Lamovec (1987), zato sem se odločila za njeno delo, v katerem predlaga nekaj iger, ki zmanjšujejo agresivnost pri otroku.

Igre, ki zmanjšujejo in preprečujejo agresivnost so:

Borbene igre

Borbene igre pripomorejo k nadzоровanju agresije in impulzivnosti, saj veljajo določena pravila, ki jih je potrebno upoštevati. Ob upoštevanju pravil se torej naučijo obvladovati svoje nenadne odzive.

Sužnji in gospodarji

V tej igri sodelujeta dve osebi, ki prevzameta vlogo gospodarja in sužnja. Dogovorita se za pravila in omejitve, načeloma pa ima gospodar vedno oblast nad sužnjem. Otroci prevzamejo drugačne vloge in s tem drugačne načine obnašanja. Učijo se empatije, ki jim prav tako pomaga pri nadzоровanju čustvenih odzivov in razumevanje občutkov drugih.

Zamenjava vlog

Zamenjava vlog je različica igre Sužnji in gospodarji, namenjena je razumevanju občutkov drugih, razvijanju empatije. Učenci si lahko sami določijo, katere vloge bodo igrali, ali pa to določi učitelj. Kasneje si vloge tudi zamenjajo.

Izključitev

Učenci se posedejo v krog in nekoga za kratek čas izključijo iz razreda. Medtem se učenci v razredu pogovarjajo, zakaj so izključili sošolca. Tisti, ki je zunaj, ob vrnitvi v razred poslušča in razmišlja o negativnih lastnostih, ki motijo sošolce in sošolke, in so ga zaradi njih izključili iz razreda. Igra spodbuja razmišljanje o lastnih negativnih lastnostih z namenom, da se ti posamezniki poskušajo čim bolj prilagoditi razredu in posledično zmanjšati slišane negativne lastnosti.

Zahteva - odpor

Igra je namenjena tistim, ki izražajo odpor na prikrit način in se bojijo biti odkriti in iskreni. Pripomore k samopotrjevanju in zmožnosti upiranja pritiska drugih. Nekdo izmed učencev dobi določene zahteve, drugi mu nasprotuje. Prvi je tako prisiljen povedati vse svoje misli in občutke, s tem da mora biti odkrit.

Neposredno izražanje agresivnosti

V tem primeru se jeza oz. agresija izraža s kričanjem, pretepajem blazine, tekanjem, brcanjem v blazino ipd. S takim načinom izražanja agresivnosti ti otroci nikomur ne naredijo škode in naučijo se tudi sproščanja notranjega nemira. Igre bi lahko vključili k pouku športne vzgoje ali dejavnostim zunaj na igrišču.

Ko se v razredu pojavi agresivno vedenje, morajo biti učitelji pozorni predvsem na to, da se ne odzivajo agresivno, saj s tem sporočajo, da je tako vedenje sprejemljivo. V takih primerih morajo reagirati mirno in brez izražanja kakršne koli besedne, sploh pa fizične agresije. Učitelji so učencem vzorniki, zato se morajo vesti in izražati, kot sami pričakujejo od učencev.

2.2.4 METODA USTVARJALNEGA GIBA

Metoda ustvarjalnega giba je celostni vzgojno-izobraževalni pristop in je primeren tako za impulzivne, hiperaktivne kot agresivne otroke. Otroku omogoča raziskovanje lastnega gibanja, spoznavanje pojmov in pojavov skozi gib, razvija telesne spretnosti, usmerja energijo, stimulira domišljijo in povečuje kreativnost. Ima funkcijo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja vsebin. Pozitivni učinki se kažejo na psihomotoričnem, čustveno-socialnem in kognitivnem področju. (Kroflič, 1999)

Pri metodi ustvarjalnega giba gre za umirjeno besedno vodenje ob umirjeni glasbi, ki preko plesne igre vključi telesno aktivnost. Ustvarja sproščeno vzdušje v razredu in poveča motivacijo za nadaljnje delo; približa težje razumljive pojave in pojme, pripomore k boljšim medosebnim odnosom v skupini ter pozitivnim čustvom, ki so posledica boljšega, trajnejšega znanja, k temu pa sledi tudi povečanje samozavesti.

Navedla bom nekaj rezultatov raziskav učinkov ustvarjalnega giba in plesa na hiperaktivne in impulzivne otroke. Dejavnosti in različne sprostitevne igre, ki so jih izvajale učiteljice, učence učijo samokontrole ter usmerjajo k nenasilju in umirjanju.

Raziskava Brede Kroflič v letih 1992 in 1999 je pokazala, da ta metoda pozitivno vpliva na motivacijo, samozavest, razumevanje, medosebne odnose, pomnjenje, ustvarjalnost ter počutje učencev in učiteljev. Anne Green Gilbert (2004) poudarja, da je za otroke, ki imajo težave z agresivnostjo in s hiperaktivnostjo, potrebna tehnika »počasnega sledenja oz. zrcaljenja« učiteljičinih gibov, vaje skakanja, tekanja ter kombinacije napenjanja in sproščanja mišic. Biserka Novak, Simona Tancig in Vesna Geršak so leta 2005 iz seminarских nalog učiteljic razbrale, da si pri poučevanju pomagajo z različnimi sprostivnimi tehnikami in ustvarjalno-gibalnimi dejavnostmi. Največkrat izvajajo didaktične igre, kjer učenci razvijajo socialne, intelektualne in psihomotorične sposobnosti ter gibanje ob pravljici, sprostitevne in rajalne igre ter vodena domišljajska potovanja. Kot je ugotovila Daša Križelj (2005), je metoda za otroke s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo pomembna zaradi izboljšanja pozornosti, večje koncentracije, boljšega samodiscipliniranja ter boljše volje in sproščenosti po končanih igrah.

Leta 2006 je Anka Hribar Košmerl pregledala diplomska dela študentov Pedagoške fakultete in prav tako opazila pozitivne učinke ustvarjalnega giba na socialno-emocionalnem področju. Rezultati so bili podobni kot pri Krofličevi, v razredu je bilo tudi manj agresivnosti in vedenjskih problemov, boljši prijateljski odnosi ter večji občutek pripadnosti razredu. Impulzivni in nemirni otroci se z ustvarjalnim gibom naučijo umirjanja in nadzora nad svojimi fizičnimi reakcijami. Lučka Zupančič (2007) je prav tako analizirala seminarske naloge učiteljic in dobila enake rezultate, s tem, da so tokrat učiteljice uporabljale tudi dramske igre in igre pantomime, plesno ustvarjanje ob umetniških spodbudah (literarnih, glasbenih, likovnih) in sprostitvene vaje (dihalne vaje, masaže, vizualizacije). Po Geršakovi (2009) moramo otrokom omogočiti dinamične dejavnosti, da lahko sprostijo odvečno energijo. Najprej naj se »znorijo« z »moškimi« gibanjem, npr.: dinamika, energičnost, ostrina, odločnost (gibanje petelinov, kobilic, ples robotov, delovanje pralnega stroja ipd.), nato jih z dejavnostmi usmerjamo k umirjanju z »ženskimi« linijami (ples pomladnih cvetic, ples snežink, gibanje metuljev in ptic ipd.).

Glede na številne zgoraj naštetе raziskave ima ples ter ustvarjalni gib očitne pozitivne učinke, zato bi ga priporočala vsem učiteljicam oz. učiteljem, ki imajo učence s tovrstnim motečim vedenjem.

2.2.5 PRILAGODITVE POUKA

V šolskem okolju je pravzaprav potrebnih več prilagoditev, če želimo, da so otroci, ki imajo tovrstne težave, uspešni, čim bolj socializirani in se dobro počutijo v šolskem okolju. Najbolj pomembno je, da se posvetimo predvsem otroku, seveda pa to ni vse. Prav tako moramo njegove sovrstnike v razredu pripraviti na potrebne prilagoditve, da lahko ta otrok v razredu sobiva z drugimi in se pogovoriti o tem, da so njemu dovoljene nekatere stvari, ki drugim niso. Zelo pomemben je pravzaprav sam potek in organizacija pouka, kje in kako naj učenec sedi, da ne moti drugih ali okolica ne moti njega ipd. V nadaljevanju je naštetih nekaj prilagoditev pouka različnih avtorjev (Holowenko 1999, Born in Oehler 2002, Imhof in drugi 2003), ki so prvotno namenjene otrokom z diagnosticirano motnjo ADHD, ampak glede na značilnosti te motnje, sem prepričana, da si s temi prilagoditvami lahko pomagamo tudi pri tistih, ki so le hiperaktivni, impulzivni ali agresivni.

Prostorske prilagoditve:

- Otrok naj sedi blizu učenca, ki mu je lahko vzgled in tam, kjer se učitelj največ zadržuje, kar pomaga otroku, da je bolj pozoren in zbran.
- Otroka naj ne presedamo, ker spremembe nanj slabo vplivajo, in naj ne sedi blizu raznih naprav, kablov, vrat ali oken, saj vse zmoti njegovo pozornost.
- Otrok naj ima na mizi samo tisto, kar res potrebuje.
- Razred naj bo primerno osvetljen in ogrevan.

Uravnavanje vedenja:

- Učitelj in učenci naj skupaj napišejo pravila na vidno mesto.
- Ob kršenju pravil učenca opozorimo. Sporočimo (npr. s kakšno gesto), da je prekršil pravila.
- Vzdrževanje očesnega kontakta, pri mlajših tudi fizični kontakt.
- Nagrajevanje oz. pohvala primerne vedenja.
- Omogočanje gibanja po razredu (izpraznitev koša, brisanje table, razdeljevanje zvezkov ali knjig, iti po malico ipd.).
- Učitelj mora pokazati, da mu ni vseeno za otroke in biti vesel za vsak najmanjši uspeh, kar jih zelo motivira.

Prilagajanje poučevanja:

- Pomembna je rutina, saj lahko spremembe te otroke zelo zmedejo.
- Preprosta in razumljiva navodila.
- Obsežnejše naloge naj bodo razdeljene v krajše in bolj pregledne.
- Na delovnih listih naj bo pomembnejše besedilo označeno, v okvirčku ali podčrtano.
- Domačih nalog ne dajemo na koncu ure in naj bodo na tablo vedno napisane na isto mesto.
- Potrebno je večkratno opominjanje na določene stvari.
- Otrok naj ima poseben zvezek, preko katerega učitelj komunicira s starši in kamor si zapisuje pomembnejše stvari.
- Učitelj naj poučuje zanimivo, pouk naj bo pester (različne metode, pripomočki) in naj vsebuje veliko iger.

(Holowenko 1999, Born in Oehler 2002, Imhof in drugi 2003, v Starešinič, 2009)

Predvsem nemirni ali hiperaktivni otroci pa pri učenju potrebujejo:

- krajše učne enote in pogostejše krajše odmore,
- krajši čas pouka in domačega učenja,
- veliko možnosti za gibanje,
- čim manjšo učno skupino in zunanjih motenj,
- pouk naj bo čim bolj nazoren,
- pogostejše utrjevanje naučenega,
- manjše učne zahteve na njegovih šibkejših področjih in njihovo utrjevanje ter vaja s pedagoškimi pripomočki in metodami ter
- dovolj časa za razvedrilo in počitek.

Moramo se zavedati, da časovno podaljševanje učnega dela, postavljanje previsokih ciljev, nestrpnost in nerazumevanje tem otrokom škodi in prav teh dejanj se moramo pazljivo izogibati. Vzgojne zahteve moramo prilagoditi njihovi zmogljivosti; ker pa je le-ta zelo raznolika in se pogosteje spreminja, moramo biti precej prilagodljivi.

(Mikuš - Kos, Žerdin in Strojini: 1990)

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Razredne učiteljice pravijo, da je na osnovnih šolah prisotnega vedno več težavnega vedenja otrok in tudi sama sem večkrat zaznala, da je v medijih, na šolah in drugih krogih družbenega življenja vedno več govora o vedenjski problematiki. Za vzroke navajamo predvsem nevzgojenost oz. slabo starševstvo, a kljub temu sem zaznala, da se tako vedenje ne zgodi samo po sebi. Kot opozarjajo številni avtorji (npr. Redl 1984, Bregant 1987, Vec 2009, Kobolt 2010, Flanagan 2011 idr.), so dejavniki in vzroki seveda različni, jaz pa sem se odločila, da se osredotočim na moteče vedenje, ki je biološkega izvora in se zdi, da je le-to za okolico najtežje sprejemljivo, predvsem zaradi enačenja z že omenjeno nevzgojenostjo ali slabim starševstvom.

V raziskavo sem vključila razredne učiteljice in učitelje, da bi ugotovila, ali jim je pomembno poznati vzroke motečega vedenja, kako jih prepoznavajo ter kako se z motečim vedenjem učencem sploh spopadajo in jim s tem pomagajo skozi šolsko obdobje.

3.2 CILJI RAZISKOVANJA

1. Ugotoviti, ali razredne učiteljice prepoznajo biološke vzroke motečega vedenja.
2. Vedeti, katere strategije so najbolj primerne in uspešne za moteče vedenje biološkega vzroka.

3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Ali razredne učiteljice prepoznajo biološke vzroke motečega vedenja?
2. Katere strategije uporabljajo razredne učiteljice ob motečem vedenju biološkega vzroka?
3. Katere strategije so po mnenju razrednih učiteljic najbolj uspešne za moteče vedenje biološkega vzroka?

3.4 VZOREC

Vzorec je neslučajnostni in priložnostni.

Obsega 62 anketiranih iz različnih krajev v Sloveniji:

- 59 razrednih učiteljic (Ž):
 - 27 prvega triletja (1.–3. razred),
 - 32 drugega triletja (4. in 5. razred).
- 3 razredne učitelje (M):
 - 1 prvo triletje,
 - 2 drugo triletje.

Prvo triletje, 28 anketiranih:

- mestne šole, 18:
 - delovna doba do vključno 5 let (8 Ž)
 - delovna doba nad 5 let (9 Ž, 1 M)
- podeželske šole, 10 (10 Ž):
 - delovna doba do vključno 5 let (6)
 - delovna doba nad 5 let (4)

Drugo triletje, 34 anketiranih:

- mestne šole, 18:
 - delovna doba do vključno 5 let (6 Ž)
 - delovna doba nad 5 let (11 Ž, 1 M)
- podeželske šole, 13:
 - delovna doba do vključno 5 let (1 Ž, 1 M)
 - delovna doba nad 5 let (11 Ž)

Poleg bistvenih vprašanj sem spraševala tudi kateri razred učitelji poučujejo, po številu let delovne dobe ter lokaciji šole, kjer poučujejo, v mesto ali na podeželju. Kategorije sem si določila sama, prva je bila število let delovne dobe. Zanimala me je morebitna razlika v uporabi strategij učiteljev, ki imajo že veliko let izkušenj in tistih, ki jih imajo manj. Razdelila sem jo na delovno dobo do vključno 5 let, kamor po mojem mnenju sodijo učitelji, ki imajo manj izkušenj in so še v fazi privajanja na delo in pridobivanja izkušenj ter nad 5 let, kamor sodijo že izkušenejši učitelji in so že prešli t. i. začetno fazo poučevanja. Naslednja kategorija je bila lokacija šole. To sem izbrala, ker je bila moja predpostavka, da delujejo podeželske šole drugače kot mestne, da je pristop do učencev bolj domač, in da so učenci deležni več pozornosti, saj je v razredih manjše število otrok. Pod pojmom »mestne šole« so torej mišljene tiste, ki so v mestih in večjih krajih z večjim številom učencem, podeželske pa podružnične, torej tiste, ki stojijo v manjših krajih izven mesta ali na vaseh in imajo manjše število učencev.

3.5 METODA RAZISKOVANJA

Metoda raziskovanja je kavzalna neeksperimentalna.

3.6 INSTRUMENT

Kot inštrument sem uporabila anketni vprašalnik odprtega tipa.

3.7 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Podatke sem zbrala sama in s pomočjo razrednih učiteljev, ki jih poznam. Uporabila sem anketne vprašalnike odprtega tipa in jih posredovala razrednim učiteljem preko elektronske pošte in internetne ankete. Postopek zbiranja podatkov je potekal v juniju, juliju in septembru 2013.

Pridobljene podatke sem obdelala z interpretativno analizo po posameznih vprašanjih ter na koncu še tematsko po raziskovalnih vprašanjih.

3.8 REZULTATI

Števila ob besedilu pomenijo število ponovitev enakih odgovorov.

1. Se vam zdi pomembno poznati vzroke motečega vedenja učencev?

Odgovori: pomembno 50
zelo pomembno (nujno) 12

Zakaj?

Odgovori: poznavanje vzrokov je smernica pri iskanju rešitve (ustrezna pomoč) 50
razumevanje reakcij učenca (dvig tolerance) 18
da se lahko izognemo takemu vedenju (preventiva) 6
da se lahko učitelji in učenci naučimo sobivanja 4

2. Kako prepoznate vzroke motečega vedenja?

Odgovori:

z izstopajočim vedenjem 32	težko 3
s pogovori z učencem 25	pogovor z znanci 1
s pogovori s starši ali skrbniki 21	pogovor s sosedi 1
sodelovanje s šolsko svetovalno službo (ŠSS) 12	sklepanje 1
z opazovanjem učenca 14	izkušnje 1
s pogovori z njegovim predhodim učiteljem (s sodelavci) 8	splet 1
s pogovorom z razredom 3	dodatna strokovna literatura 1
	preko učenčevih izdelkov 1

3. Ali se lotite raziskovanja vzrokov motečega vedenja učencev?

Odgovori:

da 50	odvisno od vedenja 1
vsekakor 2	sama ne 1
redko 2	po navadi pridejo odgovori sami 1
samo, če je vedenje zelo moteče 1	raziskava se ustavi pri starših 1
ne 3	

Če se, na kakšen način?

Odgovori:

s pogovori s starši ali skrbniki 32
s pogovori z učencem 32
sodelovanje s ŠSS 28
z opazovanjem učenca 12
z dodatno strokovno literaturo 10
s pogovorom z učitelji 5
s pogovorom z razredom 4
s pogovorom s sosedi 2
s pogovorom z znanci 2
preko igre 2
z analizo učenčevega vedenja 2
z dodatnim izobraževanjem (seminarji) 2
z reševanjem problemskih nalog 1

z ugotavljanjem, kateri dražljaj povzroči moteče vedenje 1
kontaktiram šolo s prilagojenim programom 1
pomoč centra za socialno delo (CSD) 1
z anketiranjem učenca 1
učenec piše občutke na list, nato sledi pogovor 1
z mediacijo 1
z zaupnim odnosom 1
s pomočjo kriminalistike 1

4. Katere strategije ali metode dejansko uporabljate v razredu pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:

- agresivni

Odgovori:

pogovori z učencem 37
osamitev učenca 16
tehnike sproščanja (metode umirjanja) 13
preventiva (preprečevanje situacij, ki povzročijo moteče vedenje) 10
pogovori s starši ali skrbniki 10
pogovor z razredom 10
dodatna motivacija 10
sodelovanje s ŠSS 8
dodatna zaposlitev 8
bližina učitelja (stalen nadzor) 8
igra 6
pomoč učitelju 5

zaupen odnos 4
mediacija 4
dogovorjeni ukrepi (jasne meje) 4
dodatno izobraževanje 3
kazen 3
prilagoditev pouka 3
učenje empatije 2
doslednost 2
pogovor s sodelavcem 2
individualno delo 2
učenec sam išče rešitev 2
takojšnja preprečitev vedenja 1

varovanje njega in ostalih učencev v razredu 1
ignoriranje 1
potrpljenje 1
brain gym vaje 1
določen prostor v razredu 1
omogočanje sproščanja napetosti (brcanje žoge, tek) 1
odvisno od stopnje agresivnosti 1

- **eksplozivni, impulzivni**

Odgovori:

preventiva (preprečevanje situacij, ki povzročijo moteče vedenje) 25
pogovor z učencem 20
dodatna motivacija 14
osamitev 13
tehnike sproščanja (metode umirjanja) 11
bližina učitelja (stalen nadzor) 8
igra 6
sodelovanje s ŠSS 4
dodatna zaposlitev 4
prilagoditev pouka 4
pomoč učitelju 4
sodelovanje s starši 3
dogovorjeni ukrepi (jasne meje) 3
ignoriranje 3
več pozornosti 3
zaupen odnos 2
doslednost 2
kazen 2

dodatna strokovna literatura 1
glasno izražanje občutkov 1
strogost 1
dotik 1
sodelovanje s CSD 1
učenca spustim na realna tla 1
dokažem, da sem fizično močnejši, da lahko zaščitim šibkejšo učence 1
nimam izkušenj 1

mediacija 2
strogost 2
pogovor z razredom 1
tehnike nadzorovanja čustev 1
strukturirano učno okolje 1
otrok sam išče rešitev 1
prepoved vedenja 1
vključevanje lutke 1
pogostejši odmori 1
potrpljenje 1
otrok naj bo vodja 1
dodatno izobraževanje 1
enosedi stoli 1
učenje empatije 1
učiteljeva refleksija dneva 1
analiza dogajanj z razredom 1
učenec piše dnevnik reakcij, občutkov 1
nimam izkušenj 1

- **nemirni, hiperaktivni**

Odgovori:

pomoč učitelju 24	prekinitev dejavnosti 1
dodatna zaposlitev 20	vključevanje lutke 1
dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja) 19	mirno govorjenje 1
prilagoditev pouka 13	sedenje na žogi 1
pogovor z učencem 10	brain gym vaje 1
tehnike sproščanja (metode umirjanja) 10	igra 1
dodatna motivacija 9	učenec piše občutke na list 1
bližina učitelja (stalen nadzor) 4	vključevanje v pouk 1
več odmorov 4	vedenje dopustim, dokler ne moti ostalih 1
pogovor z razredom 4	»izkoriščanje« učenčevih »dobrih dnevov« 1
osamitev učenca 3	dogovorjeni ukrepi (jasne meje) 1
ignoriranje 2	opomnik na mizi 1
preventiva (preprečevanje situacij, ki povzročijo moteče vedenje) 2	mediacija 1
zaupen odnos 2	strogost 1
opozarjanje na pravila (usmerjanje) 2	potrpežljivost 1
več pozornosti 2	individualno delo 1
sodelovanje s ŠSS 2	imena na tablo, 3 vpisi-podpis staršev 1
sodelovanje s starši 2	ne grajam osebe, ampak vedenje 1

5. Katere strategije ali metode so po vašem mnenju najbolj uspešne pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:

- agresivni:

Odgovori:

pogovor z učencem 11	sodelovanje s starši 1
tehnike sproščanja (metode umirjanja) 9	imeti moraš dovolj časa 1
individualno delo 7	učenca moraš najprej spoznati 1
dodatni učitelj (spremljevalec) 5	odvisno od situacije 1
sodelovanje s ŠSS 4	tehnike nadzorovnja čustev 1
osamitev 4	doslednost 1
bližina učitelja (stalen nadzor) 4	regresija 1
dodatna zaposlitev 4	agresija 1
igra 4	neprestano vodenje 1
prilagoditev pouka 3	analiza konfliktnih situacij 1
več odmorov 2	obravnavamo in vpletemo v šolsko
mediacija 2	snov 1
učenec sam išče rešitev 2	timsko delo z vsemi zaposlenimi
dodatne fizične aktivnosti (možnost	na šoli 1
gibanja) 2	učencu moramo prisluhniti 1
dodatno izobraževanje 2	razumevanje, da njegovo vedenje
dodatna motivacija 1	ni zlonamerno 1
nimam izkušenj 1	
enako kot pri prejšnjih vprašanjih 1	

- **eksplozivni/impulzivni:**

Odgovori:

tehnike sproščanja (metode umirjanja) 14

pogovor z učencem 8

osamitev 6

bližina učitelja (stalen nadzor) 5

individualno delo 4

sodelovanje s ŠSS 3

dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja) 3

prilagoditev pouka 3

igra 3

tehnike nadzorovanja čustev 3

dodatna zaposlitev 3

dodatna motivacija 2

dotik 2

zaupen odnos 2

preventiva (preprečevanje situacij, ki

povzročijo moteče vedenje) 2

enako kot pri prejšnjih vprašanjih 2

dodatno izobraževanje 2

vsakodnevna analiza dogodkov 1

sodelovanje s starši 1

imeti moraš dovolj časa 1

otroka moraš najprej spoznati 1

odvisno od situacije 1

vztrajnost 1

medsebojno sodelovanje otrok 1

več odmorov 1

regresija 1

opazovanje učenca 1

doslednost 1

nimam izkušenj 1

dodatni učitelj (spremljevalec) 1

obravnavamo in vpletemo v šolsko snov 1

timsko delo z vsemi zaposlenimi na šoli 1

učencu moramo prisluhniti 1

razumevanje, da njegovo vedenje ni zlonamerno 1

- **nemirni, hiperaktivni**

Odgovori:

dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja) 12

enako kot pri prejšnjih vprašanjih 10

dodatna zaposlitev 10

prilagoditev pouka 9

pomoč učitelju 6

pogovor z učencem 5

osamitev 5

dodatna motivacija 3

individualen pristop 3

sodelovanje s ŠSS 3

tehnike sproščanja (metode umirjanja) 3
igra 2

dodatno izobraževanje 2

imeti moraš dovolj časa 1

sedenje na žogi 1

odvisno od situacije 1

več pozornosti 1

sodelovanje s starši 1

tehnike nadzorovanja čustev 1

bližina učitelja (stalen nadzor) 1

več odmorov 1

regresija 1

mediacija 1

doslednost 1

preventiva 1

vsakodnevne konflikte

obravnavamo in vpletemo v šolsko
snov 1

timsko delo z vsemi zaposlenimi
na šoli 1

učencu moramo prisluhniti 1

razumevanje, da njegovo vedenje
ni zlonamerno 1

nimam izkušenj 1

6. Če bi imeli v razredu otroka, ki ima diagnosticirano motnjo ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, zajema tudi impulzivnost), bi uporabljali enake metode, kot ste jih opisali zgoraj?

Odgovori:

enako kot pri prejšnjih vprašanjih 27

prilagoditev pouka 11

dodatna strokovna literatura 8

sodelovanje s ŠSS 8

dodatna motivacija 7

individualno delo 7

dodatne fizične aktivnosti (možnost gibanja) 6

pogovor z učencem 5

sodelovanje s starši 4

igra 4

nevem, odvisno od posameznika 3

tehnike sproščanja (metode umirjanja) 3

pomoč učitelju 2

dodatna zaposlitev 2

duševni, telesni kontakt 2

sodelovanje s starši 1

ne glede na vse mora učenec

poznati meje 1

osamitev 1

občutek varnosti 1

rutina 1

tehnike nadzorovanja čustev 1

doslednost 1

jasen urnik 1

analize, evalvacije dnevov 1

oster verbalni nastop 1

ne, ker je motnja specifična 1

strogost 1

vztrajnost 1

doslednost 1

3.9 INTERPRETACIJA

Interpretacije sem se lotila po vprašanih in kategorijah, kjer so pomembne razlike. Število let delovne dobe ter lokacije šole, kjer poučujejo, veljajo le za čas raziskovanja.

1. vprašanje: Se vam zdi pomembno poznati vzroke motečega vedenja učencev? Zakaj?

Pri prvem vprašanju ni bilo potrebno razčlenjevati odgovorov po kategorijah, saj so bili precej enotni. Večini (50 od 62) razrednim učiteljem (v nadaljevanju tudi anketirancem), ki so sodelovali v raziskavi, se zdi pomembno poznati vzroke motečega vedenja, 12 jih je pa odgovorilo, da je zelo pomembno oz. nujno. Odgovori na to vprašanje so bili zelo različni glede na število let delovne dobe, kar si lahko razložimo kot dobro ozaveščenost vseh sodelujočih učiteljev, da je pomembno poznati vzroke motečega vedenja.

Kot vzroke pomembnosti so anketiranci najpogosteje (50 do 62), navajali, da je poznavanje vzrokov smernica pri iskanju rešitve, kar pomeni, da otroku lažje pomagajo, načrtujejo delo z njim ter mu nudijo ustrezno podporo in način poučevanja. Odgovori, ki sem jih dobila na to vprašanje, so bili skladni z mojimi pričakovanji, kar verjetno odraža to, da se učitelji zavedajo, da je potreben drugačen pristop do otrok z možganskimi okvarami kot do tistih, kjer je težava v vzgoji.

Poznavanje vzrokov motečega vedenja se jim (18 od 62) zdi pomembno tudi zaradi razumevanja učenčeve reakcije, kar pomeni, da se jim do teh otrok dvigne prag tolerance. Nekateri anketiranci prvega triletja (6 od 28) omenjajo, da je pri poznavanju vzrokov pomembna tudi preventiva, kar pomeni, da preprečujejo moteče vedenje s pripravo vnaprej in se mu predčasno izognejo. Takih odgovorov se mi zdi precej malo, saj je preventiva marsikdaj zelo pomembna, lažja in koristnejša kot kurativa. Odgovori nakazujejo, da so učitelji verjetno premalo usmerjeni v preventivno delovanje.

2. vprašanje: Kako prepoznate vzroke motečega vedenja?

Pri tem vprašanju sem opazila, da ga najverjetneje niso vsi razumeli ali pa odgovori kažejo na to, da se učitelji ne sprašujejo dejansko o vzrokih, ampak so pozorni le na simptome. Malo več kot polovica (32 od 62) jih je odgovorila, kako se moteče vedenje kaže. Morda pa le mislijo, da vzroke prepoznajo preko vedênja učencev. Katera koli razlaga bi lahko bila pravilna, čeprav se mi nobena od teh ne zdi prav spodbudna, saj posrednost (preko vedênja) ni vedno najbolj učinkovita. Vedênje lahko posamezni učitelji ocenjujejo precej subjektivno.

Anketiranci prvega triletja, ne glede na število let delovne dobe, največkrat (12 od 28) prepoznajo vzroke preko pogovora z učencem, manj kot polovica (9 od 28) jih tudi med opazovanjem otroka, med njimi so (3 od 10) mestni učitelji, ki imajo delovne dobe več kot 5 let. Nekaj (7 od 18) mestnih učiteljev prepoznava vzroke preko pogovorov s starši, peščica (2 od 6), in ti imajo manj kot 5 let delovne dobe, pa tudi preko pogovorov s sodelavci in sodelovanjem s šolsko svetovalno službo (v nadaljevanju ŠSS). Večina (13 od 28) jih je odgovarjala, kako se kaže moteče vedenje.

Anketiranci drugega triletja so prav tako večinoma (17 od 34) odgovarjali, kako se vedenje kaže. V mestnih šolah jih največ (9 od 18) prepoznava vzroke preko pogovora z učencem, nekaj z več kot 5 let delovne dobe (4 od 11) pa sodelujejo s ŠSS. Učitelji mestnih in podeželskih šol velikokrat (11 od 34) poskusijo tudi s pogovorom s starši.

Zelo malo učiteljev na podeželskih šolah (3 od 16) prepoznava vzroke preko pogovora z otrokom, opazovanjem ter izkušnjami sodelavcev. Sklepala bi torej lahko, da preko pogovora v mestnih šolah prej odkrijejo razloge kot na podeželskih.

Zanimiv je odgovor podeželskega učitelja s štirimi leti delovne dobe, ki pravi, da prepoznava vzroke motečega vedenja preko pogovorov s sosedi in znanci, kar se sploh ne zdi napačno, saj na tak način dobi širši vpogled na situacijo. V mestih so pogovori s sosedi in znanci verjetno težje izvedljivi, saj med njimi ni tolikšne povezanosti, intimne in domačnosti kot na podeželju.

3. vprašanje: Ali se lotite raziskovanja vzrokov motečega vedenja učencev? Če se, na kakšen način?

Raziskovanja vzrokov motečega vedenja učencev se lotijo skoraj vsi anketirani (52 od 62); da niso vsi odgovorili pritrdilno, si razlagam tako, da si ostali (10 od 62) niso pripravljene vzeti časa za raziskovanje ali pa so precej bolj tolerantni, kot npr. mestna učiteljica v prvem triletju z več kot 5 let delovne dobe, ki se raziskovanja loti le, če je zelo moteče.

Zanimiv se mi zdi odgovor, »odvisno od vedenja«, učiteljice drugega triletja mestne šole z manj kot 5 let delovnih izkušenj. Sklepam, da mora biti vedenje precej moteče, da se loti raziskovanja. Prav tako izstopata odgovora učiteljic drugega triletja podeželske šole: »raziskava se ustavi pri starših«, ker najverjetneje niso pripravljene sodelovati in »po navadi pridejo odgovori sami«, kar lahko pomeni, da učitelji iz otrokovega vedenja v šoli marsikaj izvedo. Presenetili so me odgovori »ne«, kot je odgovorila učiteljica prvega triletja podeželske šole, »ni časa« in »redko« učiteljic drugega triletja, vse z več kot 5 let delovnimi izkušnjami. Učitelji, glede na dolgoletne izkušnje, bi po mojem mnenju morale vedeti, da se brez raziskovanja ne da poznati vzrokov motečega vedenja, saj poznavanje vzrokov lahko pripomore k kvalitetnejšemu poučevanju. Ni me pa presenetil odgovor učiteljice drugega triletja mestne šole »sama ne«, glede na to, da ima manj kot 5 let delovne dobe, zato sklepam, da še nima izkušenj, da bi lahko raziskovala sama.

Glede vprašanja po načinu raziskovanja vzrokov motečega vedenja je malce več kot polovica (32 od 62) anketirancev odgovorila, da to zopet poteka med pogovorom z otrokom ter med pogovorom s starši ali skrbniki. Nekaj učiteljev drugega triletja (17 od 34) ter peščica (3 od 8) prvega triletja do 5 let izkušenj se jih odloči tudi za sodelovanje s ŠSS. Glede na rezultate raziskave bi lahko sklepala, da sta prva dva omenjena načina v očeh učiteljev najboljša za raziskovanje vzrokov motečega vedenja učencev.

Nekaj učiteljev prvega triletja (10 od 28) jih raziskuje med opazovanjem učenca, med njimi je 7 mestnih, ki imajo več kot 5 let delovnih izkušenj. Malo anketirancev prvega triletja (5 od 28) ter polovica mestnih učiteljev drugega triletja (3 od 6) se raziskovanja loti s pomočjo dodatne strokovne literature ali spleta. V prvem triletju podeželskih šol večina (3 od 4) sodeluje s ŠSS in vsi imajo več kot 5 let delovne dobe.

Odgovori, ki so se še pojavljali, so: preko igre, analize učenčevega vedenja, z dodatnim izobraževanjem, reševanjem problemskih nalog, ugotavljanjem, kateri dražljaj provzroči moteče vedenje, preko kontakta s šolo s prilagojenm programom, z anketiranjem učenca, učenčevim zapisovanjem občutkov, mediacijo, z vzpostavitvijo zaupnega odnosa ter s pomočjo kriminalistike.

Tokrat sta zanimiva načina raziskovanja vzrokov »z analizo učenčevega dela« učiteljice prvega triletja podeželske šole ter sodelovanje s centrom za socialno delo (v nadaljevanju CSD) učiteljice drugega triletja mestne šole, obe z več kot 5 letnimi izkušnjami; kar pomeni, da si učiteljici vzameta čas in si prizadevata izvedeti čim več o posameznem učencu.

Po interpretaciji odgovorov na prva tri vprašanja ugotavljam, da anketiranci z več kot 5 let delovne dobe največkrat (9 od 37) presenetijo z edinstvenim oz. izstopajočim odgovorom, zato lahko na podlagi rezultatov sklepam, da dolgoletne izkušnje pomagajo pri samostojnosti, neodvisnosti od drugih in inovativnosti.

4. vprašanje: Katere strategije ali metode dejansko uporabljate v razredu pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:

- **agresivni**

Pri reševanju težav z agresivnim vedenjem večina (37 od 62) anketirancev uporablja metodo pogovora z učencem. Učiteljica drugega triletja z več kot 5 let delovne dobe je poudarila, da z učencem skupaj iščeta rešitve. Na podlagi rezultatov lahko sklepam, da anketirani učitelji menijo, da je pogovor pri agresivnih učencih precej učinkovita metoda.

Učitelji prvega triletja mestnih (5 od 18) ter drugega triletja podeželskih šol (5 od 16) v moji raziskavi so mnenja, da učencem, ki imajo težave z agresijo, največkrat pomaga osamitev in razne tehnike sproščanja oz. metode umirjanja. To pomeni, da imajo ti učenci na voljo svoj mirni kotiček, kjer se umirijo, iščejo rešitve, razmišljajo o svojem vedenju, štejejo do 10, globoko dihajo, velikokrat pa jim koristi že sama sprememba okolja, zato gredo ob izbruhu ven iz razreda. Zdi se mi, da je takšna rešitev pravzaprav najbolj koristna za učitelja, ki ima za nekaj trenutkov »mir«, za učenca pa ne vedno. Zanj le takrat, ko odhod iz razreda vsebuje npr. tehnike sproščanja, metode umirjanja ali kar koli koristnega z odraslo osebo, kar pomeni, da je vodeno in načrtovano. Drugih izstopanj pri posameznih kategorijah ni bilo, zato bom pri tej točki nadaljevala z interpretacijo na podlagi vseh vprašalnikov.

Takoj za tehnikami sproščanja so anketiranci priporočali naslednje strategije (10 od 62): preventiva (preprečevanje situacij, ki povzročijo moteče vedenje), pogovor s starši ali skrbniki, pogovor s celotnim razredom ter dodatna motivacija, ki vsebuje pester pouk ter spodbude in pohvale. Sledita jim (8 od 62) sodelovanje s ŠSS in dodatna zaposlitev (risanje, ustvarjanje, dodatne naloge ipd.), 8 jih prakticira stalen nadzor oz. imajo učitelji agresivne učence stalno v svoji bližini, presenetljivo malo (6) se jih odloči, da pouk popestrijo z igrami, glede na to, da se otroci radi igrajo. 5 učiteljev ima te otroke kot svoje pomočnike, kar pomeni, da brišejo tablo, gredo v knjižnico, razdelijo delovne liste ipd., 4 delujejo preko mediacije, zaupnega odnosa ter z vnaprej dogovorjenimi ukrepi in jasnimi mejami.

Omenili so (3 od 62) tudi dodatna izobraževanja, kazni, razne prilagoditve pouka, po dva učitelja otroka učita empatije, sodelujeta s sodelavci, učencu prepustita, da sam išče rešitev ali ga zaposlita individualno, nato so posamezniki naštevili še takojšnjo preprečitev vedenja, varovanje njega in ostalih v razredu, ignoriranje, potrpljenje, brain gym vaje, da imajo učenci določen svoj prostor v razredu, omogočanje glasnega izražanja občutkov, pomoč dodatne strokovne literature, strogost, umirjanje z dotikom, sodelovanje s CSD-jem, nekdo izmed učiteljev celo dokaže, da je fizično močnejši, da lahko zaščiti šibkejše učence, ter agresivne »spusti na realna tla.«

Izpostavila bi odgovor učiteljice prvega triletja podeželja, ki je »brcanje žoge« ali »tek«, kar se mi zdi dobro, da otrok lahko na tak način sprosti odvečno energijo oz. agresijo, ki jo čuti, saj gre učenec podeželju lahko celo ven iz šole in se loti takega sproščanja (v mestu bi si to težko privoščili) ter »kazen« druge učiteljice prvega triletja podeželske šole z več kot 5 let izkušnjami. Pravi, da je učenca potrebno kaznovati. Ob tej priložnosti se lahko vprašamo, kako bi lahko kaznovanje temu učencu koristilo?

Predvsem se strinjam z odgovoroma dveh učiteljic drugega triletja z manj kot 5-letnimi izkušnjami na šoli: »Najprej se sama umirim, nato pristopim k učencu.« Seveda se moramo najprej sami umiriti in nato šele pomagati, kajti občutek jeze oz. nelagodja, ki ga imamo v tistem trenutku, nam ne pripomore k reševanju težav in oddajamo ravno take občutke, ki jih pri posamezniku želimo odpraviti.

- **eksplozivni, impulzivni**

Pri učencih, ki imajo težave z impulzivnostjo oz. eksplozivnostjo, se anketiranci največ (25 od 62) poslužujejo preventive, kar pomeni, da vnaprej preprečujejo situacije, ki bi lahko povzročile take izbruhe, torej jih sproti opominjajo, jim tiho prigovarjajo ali pripravijo prostor brez motečih dejavnikov; tudi ko bi do dejanskega izbruha lahko prišlo, ga poskušajo umiriti pred vrhuncem. Tako so odgovarjali vsi, ne glede na število let delovnih izkušenj, razen učiteljev prvega triletja podeželskih šol, ki so pa zelo različnih mnenj. Za tako preprečevanje motečega vedenja mislim, da je otroka, ne glede na vse, potrebno dobro spoznati, da lahko vemo vnaprej oz. da predčasno preprečimo situacijo, ki bi takšno vedenje lahko povzročila. Tak način pomoči se mi ne zdi najbolj koristen za otroka, saj menim, da se mora on sam naučiti kontrolirati svojo impulzivnost in se umiriti ob situacijah, ki ga privedejo do izbruha. Čeprav je preventiva najpogostejši odgovor, je rezultat kljub temu precej nizek.

Drugi najpogostejši način (20 od 62) je pogovor z učencem, čeprav so učitelji podeželskih šol zelo različnih mnenj, kar pomeni, da omenjajo tudi druge pristope; zato sklepam, da pogovor ne zadostuje in morajo poskusiti še z drugimi metodami. Nekaj (14 od 62) anketirancev poskuša učence dodatno motivirati s pohvalo, spodbudo, razgibanim poukom ipd. ali jih osamijo (13 od 62), kjer sami rišejo, ustvarjajo in se igrajo ali pa umirjajo (10 od 62) na različne načine, ko gredo učenci v miren kotiček, da se umirijo, poslušajo sproščujočo glasbo, sproščajo napetost ipd. Le 8 učiteljev ima take učence pod stalnim nadzorom, kar pomeni, da imajo učence v svoji bližini.

Precej malo učiteljev (6 do 62) med poukom uporablja igre, kar me zelo preseneča, ker kot sem že omenila, se otroci na razredni stopnji radi igrajo, saj je igra otrokov svet, kar poudarjajo številni avtorji (npr. Kroflič 1989, Pišot 2002, Marjanovič Umek 2012, idr.). Nekateri učitelji (4 od 62) sodelujejo s ŠSS, jih na različne načine dodatno zaposlijo ali jih določijo kot svoje pomočnike. Nekaj anketirancev mestnih šol drugega triletja z delovno dobo nad 5 let (3 od 12) sodelujejo s starši, 2 učitelja prvega triletja podeželske šole z manj kot 5 letnimi izkušnjami pa nudita čas in prostor, da se lahko učenec sam odloči, kako naprej.

Navajali so še kar nekaj različnih predlogov, kot npr: dogovorjeni ukrepi (jasne meje), ignoriranje, več pozornosti, zaupen odnos, doslednost, kazni, mediacija, strogost, pogovor z razredom, tehnike nadzorovanja čustev, odločna prepoved vedenja, pogostejši odmori, veliko potrpljenja, dodatno izobraževanje ter učenje empatije.

Zanimiv je predlog: »vključevanje lutke,« kjer je mišljeno, da otrok lutko uči lepega vedenj. To tehniko uporablja učiteljica prvega triletja mestne šole z več kot 5 let delovnih izkušenj. Izstopajo tudi predlogi učiteljev prvega triletja podeželskih šol z manj kot 5 let izkušenj: »učence piše dnevnik reagiranja« ter »analiziranje in reflektiranje dnevnega dogajanja.« Ta prijem je zelo dobrodošel za otroka, saj se tako nauči nadzorovanja čustev in samoobvladovanja. »Prepoved vedenja«, je nesmisel, saj sama prepoved vedenja ne izboljša in ni koristna, ker učenec ne ve, kako naj to prepreči, ve le to, da ne sme in s tem nismo prišli do rešitve.

Učitelj v tem primeru olajša delo le sebi za tisti trenutek. Kot alternativo prepovedovanju, lahko otroku ponudimo možnost, da naredi neko stvar konstruktivno. Namesto npr. metanja papirčkov je bolje, da stiskajo žogico. Prvo je moteče za druge, pri drugem se sprosti otrok, poleg tega pa ne moti drugih.

- **nemirni, hiperaktivni**

Učitelji nemirne ali hiperaktivne največkrat (24 od 62) določijo kot svoje pomočnike, da brišejo tablo, razdelijo zvezke, gredo v knjižnico ipd., ali jih dodatno zaposlijo (20 od 60), in sicer z risanjem, ustvarjanjem, karikaturami, glasnim branjem navodil ali celo učenci sami pripravijo del ure. Nudijo jim tudi veliko (19 od 62) dodatne fizične aktivnosti in s tem omogočijo več gibanja. Take odgovore sem tudi pričakovala, saj ti učenci ne zmorejo dolgo sedeti pri miru in kakršna koli dodatna aktivnost med poukom jim pomaga, da zdržijo do konca ure.

Pomembna (13 od 62) se jim zdi tudi prilagoditev pouka, kar pomeni delo po korakih, jasna navodila, več krajših aktivnosti in več krajših odmorov ter dodatna motivacija (9 od 62) z razgibanimi dejavnostmi, dinamičnimi urami ter različnimi oblikami in metodami. Nekateri hiperaktivni in nemirni otroci imajo tudi težave s koncentracijo, kot sem omenjala v teoretičnem delu, zato so razne prilagoditve pouka pomembne, prav tako raznolikost in pestrost, ki povečujeta pozornost. Učitelji prakticirajo (10 od 62) tudi različne tehnike sproščanja in metode umirjanja v t. i. »tihih« oz. »mirnih« kotičkih. Precej malo jih (8 od 22) v mestnih šolah uporablja pogovor z otrokom in razredom. Takih odgovorov je malo, zato najverjetneje ni najbolj učinkovita metoda ali pa je le pri nekaterih posameznikih. Pogovor z otrokom in razredom je sicer pomemben, da ostali otroci razumejo in lažje sprejmejo to posebnost, pri sami spremembi otrokovega izstopajočega vedenja pa nima večjega vpliva, zato ta metoda najverjetneje zaradi naštetih razlogov ni razširjena.

Posamezni učitelji nemirne in hiperaktivne učence tudi osamijo, jih ignorirajo, poskušajo delovati preventivno, vzpostavljajo zaupen odnos z otrokom, sproti opozarjajo na pravila, mirno prigovarjajo, jih usmerjajo, sodelujejo s ŠSS in straši, ob motečem vedenju takoj prekinejo dejavnost, vključujejo lutko, dopuščajo moteče vedenje do neke meje, so strogi, potrpežljivi, uporabljajo dogovorjene ukrepe ter za delo izkoriščajo otrokove »dobre dneve«.

Tokrat bi izpostavila odgovor učitelja, da »zapisuje imena na tablo, in ko učenec dobi 3 podpise, je potreben podpis staršev.« Glede na znanje, ki sem ga pridobila med študijem, ocenjujem, da javna izpostavitve teh posameznikov lahko povzroči frustracijo, zato takega ravnanja ne bi uporabljala; in odgovor »nimam izkušenj«, ki je presenetljiv za učiteljico z več kot 10-letnimi delovnimi izkušnjami.

Vzpodbuden se mi zdi odgovor mestne učiteljice drugega triletja z več kot 5 let delovne dobe, ki pravi, da otroku pripravi opomnik na mizo, ki mu kot preventiva služi pred izbruhi motečega vedenja.

Učiteljica prvega triletja mestne šole z več kot 5 letnimi izkušnjami pa uporablja brain gym vaje ter sedenje na žogi. Sedenje na žogi pomirja in vpliva na delovanje možganov, prav tako se brain gym vaje zdijo precej uporabne, saj zajemajo »preproste gibalne aktivnosti kot program urjenja možganov. Pomagajo spreminjati enostransko dominanco možganov in telesa v integrirano in uravnoteženo stanje, kar pa omogoča izboljšanje specifičnih spretnosti in vedenja. Brain gym pomaga razvijati tiste razvojne vzorce funkcioniranja otrok, ki v razvojni dobi niso bili vzpostavljeni ali pa prevzorčiti neustrezno vzpostavljene vzorce funkcioniranja otrok in s tem neposredno vplivati na vzpostaviti ravnotežja za nadaljnje učenje.«

(<http://www2.arnes.si/~mbdas/Pdf/Brain%20gym.pdf>, uporabljeno 5. 12. 2013)

Pri zadnjih dveh vprašanjih se je nekajkrat pojavil odgovor »ne vem« ali »enako kot pri prejšnjih vprašanjih«, zato je odgovorov bistveno manj kot prej. Za odgovor »ne vem« lahko ugibam, da je tem anketirancem zmanjkalo časa, niso zmogli več odgovarjati ali pa res niso vedeli, kako bi odgovorili. Pri odgovorih »enako kot pri prejšnjih vprašanjih« pa lahko sklepam, da morda niso razumeli vprašanja in so ga enačili s prejšnjim (4.) ali pa dejansko uporabljajo tiste strategije ali metode, ki tudi mislijo, da so najboljše in jih niso ponovno navajali. Pojavljajo se tako razlike kot podobnosti, ki so opisane v odgovoru na tretje raziskovalno vprašanje v poglavju Sklepna sinteza glede na raziskovalna vprašanja.

5. vprašanje: Katere strategije ali metode so po vašem mnenju najbolj uspešne pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:

- **agresivni**

Anketiranci so odgovarjali precej različno in večinoma naštevati vsak svoje ali pa sploh niso odgovorili. Kljub temu jih zopet največ (11 od 62) misli, da bi bilo reševanje tovrstnih težav najbolj uspešno preko pogovora z otrokom, predvsem tisti, ki imajo več kot 5 let delovnih izkušenj. Nekaj (8 od 62) jih je predlagalo tehnike sproščanja oz. metode umirjanja, predvsem učiteljice prvega triletja v mestnih šolah ter drugega triletja na podeželju, isti učitelji (7 od 62) predlagajo tudi individualno delo. Nekateri avtorji (npr. Peček Čuk in Lesar, 2011) se ne bi strinjali z individualnim delom, saj podpirajo predvsem inkluzijo, kar pomeni prilagajanje učnega procesa in okolja posameznim otrokom, da se jih ne izolira, ampak vključuje v pouk. Prav tega se pa ti učitelji izogibajo na preprostejši način, da motečega učenca odstranijo iz razreda in jim ni potrebno prilagajati celotnega pouka.

Vsak anketiranec navedel svoj predlog za reševanje težav, kot npr. učitelji prvega triletja: sodelovanje s ŠSS, omogočanje gibanja, pohvale, nagrade, dodatna zaposlitev, osamitev, socialne igre, igre vlog in mediacija; učitelji drugega triletja pa: stalen nadzor, bližina učitelja, prilagajanje pouka, več odmorov, dodatne zaposlitve, preusmerjanje pozornosti, doslednost ter več aktivnosti.

Izpostavila bi odgovor »pomoč asistenta« oz. »dodatnega učitelja«, kot so predlagali 4 anketiranci drugega triletja, kar bi lahko pomenilo, da bi bil tak način dela koristen in uporaben, a nimajo možnosti, da bi ga izvajali, ker dodatnega učitelja nimajo.

Odgovarjali so še: dodatna motivacija, sodelovanje s starši, tehnike nadzorovanja čustev, dodatno izobraževanje, doslednost, regresija, analiza konfliktnih situacij, timsko delo vseh zaposlenih na šoli in obravnavanje motečega vedenja v šolski snovi.

Iz rezultatov lahko sklepam, da anketiranci, kot sem že omenila, večinoma uporabljajo tiste metode, za katere tudi mislijo, da so najbolj uspešne in že omenjene pri 4. vprašanju, torej osamitev, tehnike sproščanja ali metode umirjanja ter pogovor.

- **eksplozivni/impulzivni**

Pri učencih s tovrstnimi težavami se jih največ (13 od 62) strinja, da bi bile najbolj uspešne tehnike sproščanja oz. metode umirjanja.

Učitelji prvega triletja mestnih šol (18 od 62) v mojem vzorcu raziskave so predvsem naštevali vsak svoje predloge, kot so prisotnost učitelja, individualen pristop, izločitev iz razreda, veliko gibanja, dodatna zaposlitev, pohvale, nagrade, pogovor z učencem, dihalne vaje za umirjanje in sodelovanje s ŠSS. Učitelji prvega triletja podeželskih šol (10 od 62) predlagajo učenje samonadzora, ozaveščanje lastnih občutkov, individualen pristop, socialne igre ter igre vlog, predvsem (7 od 10) pa tehnike sproščanja v tihem kotičku ter poslušanje glasbe za umirjanje.

Učitelji drugega triletja mestnih šol (18 od 62) naštevajo vsak svoje predloge, kot so: bližina učitelja, individualno delo, prilagajanje pouka, več odmorov, dodatna zaposlitev, osamitev, sodelovanje s ŠSS, opazovanje, spodbuda, očesni stik, pogovor ter kotiček za umirjanje. Izpostavila bi odgovor učiteljice z manj kot 5 let delovne dobe, ki je predlagala terapevtski ples, ki ga tudi sama omenjam v teoretičnem delu, le poimenovanje je drugo - ustvarjali gib.

Učitelji drugega triletja podeželskih šol predlagajo strategije sproščanja in masažo, tudi pogovor, branje kot dodatno zaposlitev, osamitev, zaupen odnos in neprestano vodenje oz. stalen nadzor. Omenjali so tudi tehnike nadzorovanja čustev, vsakodnevno analizo dogodkov, vztrajnost, dodatno izobraževanje, doslednost, timsko delo z vsemi zaposlenimi na šoli, dodatni učitelj ter obravnavanje in vpletanje vedenjskih težav v učno snov.

- **nemirni, hiperaktivni**

Kot pričakovano je bilo največ (12 od 62) predlogov dodatne fizične aktivnosti oz. več gibanja, saj lahko učenci na tak način sprostijo odvečno energijo. Nekaj učiteljev (10 od 62) bi učence dodatno zaposlilo ali prilagodilo pouk (9 od 62), 6 bi jih imelo za osebne pomočnike, predvsem učitelji prvega triletja mestne šole z več kot 5 let delovnih izkušenj (4 od 10) pa so zopet predlagali pogovor. Svetovali so še: osamitev, dodatna motivacija, individualen pristop, sodelovanje s ŠSS in starši, igra, tehnike sproščanja, dodatno izobraževanje, več pozornosti, tehnike nadzorovanja čustev, stalen nadzor, mediacija, doslednost, preventiva, timsko delo ter obravnavanje motečega vedenja v učni snovi.

Zadnje vprašanje ni raziskovalne narave, ampak sem ga vključila, ker imajo učenci z omenjeno vedenjsko problematiko pogosto enake težave kot tisti, ki imajo diagnosticirano motnjo ADHD, in lahko izkušnje z enega primera prenesemo na drugega, zato so najverjetneje anketiranci odgovarjali enako kot pri prejšnjih vprašanjih in dodali še pomembnost prilagoditve pouka, uporabe dodatne strokovne literature ter sodelovanje s šolsko svetovalno službo.

6. vprašanje: Če bi imeli v razredu otroka, ki ima diagnosticirano motnjo ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, zajema tudi impulzivnost), bi uporabljali enake metode, kot ste jih opisali zgoraj?

Učitelji so največ (27 od 62) odgovarjali z »enako kot pri prejšnjih vprašanjih«, kar pomeni, da bi uporabljali enake metode kot pri hiperaktivnih, impulzivnih ali agresivnih učencih in to so tiste, ki so jih pri prejšnjih vprašanjih najpogosteje naštevali: pogovor, tehnike sproščanja, prilagoditev pouka in dodatna motivacija. Pri odgovorih sem pričakovala več novih predlogov, a najverjetneje še niso dovolj informirani o tej motnji, a kljub temu ni primerno, da poskušajo vsem učencem, ki imajo težave z vedenjem, pomagati na enak način. Vsak otrok je edinstven in svojevrsten, zato ne moremo z vsakim otrokom ravnati enako. Za tem bi največkrat (11 od 62) poskušali prilagoditi pouk, kar pomeni, skrajšanje učnih ur, več odmorov, delo po korakih, individualno delo ipd. Nekateri (8 od 62) bi si poiskali dodatno strokovno literaturo ali sodelovali s ŠSS (8 od 62) in starši (6 do 62). Učence z ADHD bi jih nekaj (7 od 62) poskusilo dodatno motivirati z razgibanim poukom, spodbudo in pohvalo ali jim omogočiti čim več gibanja oz. jih naložiti dodatne fizične aktivnosti (6 od 62).

Predlagali so še: pogovor z učencem, delo v manjših skupinah, igra, pomoč učitelju, dodatna zaposlitev, duševni ali telesni kontakt, tehnike sproščanja in metode umirjanja, jasne meje, osamitev, tehnike nadzorovanja čustev, doslednost, učiteljeve analize in evalvacije dnevov, oster verbalni nastop, strogost, vztrajnost in doslednost.

Izpostavila bi dva predloga, ki se ju zdi vredno upoštevati pri motnji ADHD: jasen urnik in rutina (učiteljica prvega triletja podeželske šole) ter občutek varnosti (učiteljica prvega triletja mestne šole z več kot 5 let izkušenj). Jasen urnik in rutina nudita občutek varnosti, predvsem zaradi težav pri načrtovanju, organiziranju, sledenju novim navodilom in pozabljivosti.

Zanimiv je bil tudi predlog učiteljice drugega triletja podeželske šole z več kot 5-letnimi izkušnjami »kompleksnejše naloge pri športu.« Tako bi učencu omogočili sproščanje napetosti ter odvečne energije in posledično boljšo zbranost pri pouku.

Odgovori anketirancev drugega triletja z več kot 5 let delovne dobe so bili prav tako presenetljivi: »ne vem«, »odvisno od posameznika« in odgovor »posebne metode, ker je motnja specifična«, kjer ni bilo dodano, katere metode bi to bile. Od učiteljev z daljšo delovno dobo sem pričakovala bogatejše, uporabnejše in bolj konkretne odgovore, saj imajo več izkušenj.

Najbolj pa sta me pri zadnjem vprašanju presenetila odgovora dolgoletnih učiteljic meste šole: *»V času svoje službe učencev, ki bi imeli prirojene napake oziroma okvare živčnega sistema nisem imela, največkrat so bili to učenci, ki so zaradi vpliva okolja, razmer, v katerih živijo, takšni, kakršni so. V veliki meri so pri naših učencih vzroki v nespodbudnem okolju, težkih družinskih razmerah.«*

»Tem diagnozam ne zaupam preveč, običajno so vzroki v vzgoji doma.«

Slednji nakazuje na možnost, da nekateri učitelji v izbranem vzrocu še vedno ne zaupajo diagnozam in so prepričani, da je vzrok motečega vedenja lahko le vzgoja doma ali pa ne razumejo, kaj pomenijo okvare živčnega sistema. Če je diagnozo predpisal zdravnik oz. pediater, kar običajno jo, in je strokovnjak na svojem področju, ne razumem, zakaj jim ne bi zaupali. Kljub temu, da mediji vedno več poročajo o težkih družinskih razmerah in nespodbudnem domačem okolju, ne moremo enačiti okvar živčnega sistema in vzgoje. Upam, da mi bo uspelo z mojim diplomskim delom dokazati, da vzgoja ni vedno glavni krivec za tovrstne vedenjske težave.

Na splošno ni bistvenih razlik med posameznimi kategorijami, zato ne morem posploševati odgovorov, kar je bilo pa pomembno, sem omenjala sproti. Mnenja in strategije dela so torej zelo različne, ne glede na število let delovne dobe in lokacijo šole. Opazila sem, da sem kot zanimive največkrat izpostavila odgovore učiteljic drugega triletja ne glede na lokacijo šole in število let delovne dobe; pri izpostavljenih odgovorih prvega triletja pa je največ učiteljev podeželskih šol z več kot 5 let delovnih izkušenj. Slednje kaže na to, kot sem že omenila, da so dolgoletne učiteljice veliko bolj samostojne, inovativne ter drzne pri preizkušanju novih in drugačnih strategij. Mislim tudi, da manjše število učencev vpliva na možnosti izbire več strategij in metod za pomoč učencem z motečim vedenjem, zato so učitelji podeželskih šol ponujali bogatejše odgovore.

3.9.1 SKLEPNA SINTEZA GLEDE NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA (RV)

1. RV: Ali razredni učitelji prepoznavajo biološke vzroke motečega vedenja?

Razredni učitelji prepoznavajo biološke vzroke motečega vedenja tako, da se lotijo raziskovanja na različne načine, saj jim je poznavanje vzrokov pomembno, ker je to edini način, da otroku lahko pomagajo oz. je smernica pri iskanju rešitev in omogoča načrtovanje lažjega šolanja učencem, ki imajo tovrstne vedenjske težave.

2. RV: Katere strategije uporabljajo razredni učitelji ob motečem vedenju?

Razredni učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, za učence, ki imajo težave z agresivnostjo, največ uporabljajo: pogovor, osamitev, tehnike sproščanja in metode umirjanja, preventivo, sodelovanje s starši in dodatno motivacijo, kot so spodbude in pohvale ob primernem vedenju; za tiste, ki ne zmorejo nadzorovati svoje impulzivnosti: preventivo, pogovor, dodatno motivacijo, osamitev, tehnike sproščanja in metode umirjanja; hiperaktivne pa uporabijo kot svoje pomočnike, jih dodatno zaposlijo, omogočajo jim gibanje z dodatnimi fizičnimi aktivnostmi, prilagajajo pouk, da je bolj pester in razgiban, se pogovarjajo in uporabljajo tehnike sproščanja in umirjanja. Preventivo, kot način preprečevanja motečega vedenja, omenjajo tudi nekateri avtorji (Mikuš Kos, Žerdin, Strojini 1990, Aničić 2002, Vec 2007 idr.), prav tako je pogovor potrjen kot koristen v raziskavi Koboltove (2012). Pogost odgovor je bil tudi, da učenca osamijo, a tak način ni najbolj primeren, ker sam ne more doseči napredka.

Prav tako je vredno upoštevati ostale naštetе strategije, kot npr. tehnike umirjanja in sproščanja ter sodelovanje s starši za impulzivne in agresivne ter dodatne aktivnosti za hiperaktivne. Niso pa povsem skladne s predlogi iz teoretičnega dela, razen tehnike sproščanja ali metode umirjanja, med katere bi lahko uvrstili ustvarjalni gib. Torej, v primeru, ko že uporabljene metode ne bodo več koristne, si bodo učitelji primorani pomagati z dodatno strokovno literaturo.

3. RV: Katere strategije so po mnenju razrednih učiteljev najbolj uspešne za moteče vedenje biološkega vzroka?

Strategije, ki so po mnenju razrednih učiteljev najbolj uspešne za moteče vedenje biološkega vzroka so: za agresivne pogovor, tehnike sproščanja, individualni pristop in spremljevalec oz. dodatni učitelj, za impulzivne tehnike sproščanja, pogovor, osamitev in stalen nadzor, za hiperaktivne pa pogovor, osamitev, tehnike sproščanja in metode umirjanja, preventiva, sodelovanje s starši ter dodatna motivacija. Po pričakovanjih so se pojavile nekatere razlike in podobnosti med strategijami, ki jih učitelji, sodelujoči v raziskavi, dejansko uporabljajo in strategijami, ki so po njihovem mnenju najbolj uspešne, a jih ne uporabljajo.

Pri agresivnih učencih tako uporabljajo kot menijo, da se je najbolje pogovarjati in uporabljati tehnike sproščanja ali metode umirjanja, pomagajo si tudi s preventivo, sodelovanjem s starši ter spodbudami in pohvalami; na drugi strani pa menijo, da bi bila pomoč dodatnega učitelja ali spremljevalca zelo koristna, a žal je to neizvedljivo, saj jih na šolah nimajo.

Podobnosti v dejanski uporabi strategij in mnenju o najbolj uspešnih pri impulzivnih učencih so pri uporabi tehnik sproščanja ali metod umirjanja, pogovoru ter osamitvi, medtem ko uporabljajo še dodatno motivacijo ter preventivo, mislijo pa, da je najuspešnejši način stalen nadzor oz. bližina učitelja.

S hiperaktivnimi učenci se učitelji pogovarjajo, jim nudijo tehnike sproščanja in dodatno motivacijo, za kar tudi menijo, da je najbolj uspešno. Učencem največkrat ponudijo mesto učiteljevega pomočnika, omogočajo jim gibanje z dodatnimi zaposlitvami oz. fizičnimi aktivnostmi, ne uporabljajo, a mislijo, da bi bilo najbolj uspešno, pa osamitve, preventivo in sodelovanje s starši.

Večinoma se predlogi anketiranih ne ujemajo s tistimi, ki jih omenjam v teoretičnem delu, razen dodatne motivacije, ki vsebuje spodbude in pohvale, in sodi med vedenjske terapije (Flanagan, Strong, 2011) ter tehnike sproščanja, kamor lahko uvrstim omenjeni ustvarjalni gib (Kroflič, 1999). Neskladnost predlogov učiteljev in avtorjev, ki sem jih omenjala, nakazuje na nezadostno ozaveščenost učiteljev o načinih pomoči učencem s tovrstnimi vedenjskimi težavami.

4 ZAKLJUČEK

Ko sem se pripravljala na teoretični del moje diplomske naloge, sem našla številne avtorje, ki pišejo o vedenjski problematiki hiperaktivnosti, impulzivnosti in agresivnosti. Izbrala sem si tiste, ki po mojem mnenju najboljše opišejo določene pristope. Pravzaprav so si drugi neomenjeni pristopi na splošno med seboj precej podobni, razlike so le v nekaterih malenkostih, bistvo je pa povsod enako, le vsak avtor določen pristop drugače poimenuje. Kot primer lahko navedem npr. terapevtski ples in ustvarjalni gib. Poimenovanje je drugačno, a v obeh primerih gre za ples, ob katerem se otrok predvsem umiri, hkrati pa se nauči usmerjati energijo, raziskuje lastno gibanje in s tem nadzoruje občutke jeze, razdraženosti, nemira ipd. Cilji so torej enaki, razlike so le v nekaterih gibih in npr. glasbeni spremljavi.

Prav tako kot se podobni pristopi različno poimenujejo, ne moremo preko dejstva, da se pri vseh otrocih ne obnesejo enaki pristopi, kar pomeni, da en način ne more biti enako uspešen pri vseh primerih z določenim motečim vedenjem. Upoštevati je potrebno intenziteto problematike, specifične motenj in osebnost posameznih otrok. Pomembno je tudi, da se vedenje, ki odstopa od »običajnega«, večinoma pojavlja hkrati z učnimi težavami, zato je veliko takih učencev učno neuspešnih, kar pogosto vodi v stopnjevanje motečega vedenja. Iz številnih raziskav je razvidno, da je zgodnje pojavljanje neprimernega vedenja (do osmega, devetega leta starosti) pomembno povezano s kasnejšim problematičnim vedenjem ter s težjim nadzorovanjem in obvladovanjem le-tega. Učitelji na razredni stopnji so torej pomemben del učenčevega oblikovanja vedenja in hkrati odraščanja, zato je potrebno uporabljati ustrezne strategije, ki imajo vnaprej določen cilj in niso same sebi namen.

Kot sem predstavila v svoji nalogi, učitelji, ki so sodelovali v moji raziskavi, uporabljajo omejen nabor metod, saj skoraj nihče ni omenjal strategij, ki sem jih opisovala v teoretičnem delu. Izjemoma učiteljica, ki uporablja terapevtski ples in pravzaprav poteka na enak način kot ustvarjalni gib, ter modifikacijo vedenja, ki zavzema preventivo, spodbude, pohvale in doslednost.

V splošnem anketirani učitelji ob pojavljanju agresivnega vedenja uporabljajo predvsem pogovor z učencem, osamitev in različne tehnike sproščanja ter metode umirjanja. Kot pričakovano želijo hiperaktivne čim bolj zaposliti, in sicer s tem, da jim ponudijo delo, jih »določijo kot svoje pomočnike« za brisanje table ali deljenje zvezkov ipd., ob izbruhih pri impulzivnih pa se trudijo narediti delovno okolje tako, da sama dejavnost oz aktivnost preprečuje t. i. izbruhe ali jih pa sami učitelji poskušajo pred vrhuncem umiriti.

Glede na rezultate mislim, da bi se lahko učitelji udeleževali več dodatnih izobraževanj ali si sami priskrbeti ustrezno dodatno literaturo za več informacij in raznolikost pedagoškega dela z vedenjsko težavnimi učenci ter preizkusiti še druge, nove načine uravnavanja motečega vedenja, predvsem takrat, ko marsikdo reče: »Pa saj sem že vse poskusil/a!«

»Védenje o tem, zakaj učenec v določenih okoliščinah izvaja določeno vedênje (funkcija vedênja), je torej osnova za učinkovit in individualiziran program pomoči,« (Pulec Lah in Janjušević, 2011). Predvsem zato se mi je zdelo pomembno vključiti vprašanja o raziskovanju in poznavanju vzrokov motečega vedenja v anketni vprašalnik, ker je ravno to pomembno za uspešno delo s temi posamezniki ter smernica pri iskanju rešitev, kot so odgovarjali anketiranci. Predpogoj za izvajanje pomoči je tudi dobro timsko, torej sodelovanje celotnega šolskega kadra, saj morajo enak program izvajati vsi, tako razredna učiteljica, kot učiteljica podaljšanega bivanja in šolska svetovalna delavka ter vsi ostali, ki pridejo v stik z učencem.

»Ob otrokovih slabih dnevih zahtevajmo manj, od dobrih pa več. V tem ni vzgojna nedoslednost, ampak vzgojna modrost!« (Pavlin, 1994: 11). Zato poskušajmo »dobre dneve« čim bolj izkoristiti, kot je že omenila učiteljica v moji raziskavi. Izkoristiti pomeni, da poskušamo takrat narediti največ, kar lahko pripomore k izboljšanju vedenja, in seveda vključuje tudi znanje. Moramo se zavedati, da vsi ti otroci nimajo le negativnih lastnosti, ampak jih lahko doživimo tudi kot spontane, prisrčne, neposredne, razgibane in ustvarjalne. Vse to »zacveti« v otrokovih t. i. dobrih dnevih in takrat moramo dati poudarek na razvijanju njihovih dobrih področij in poudarjanju pozitivnih lastnosti, kar naj nam bo tudi spodbuda in motivacija ob otrokovih »slabih dnevih« in takratni naši »vdaji« (prav tam).

»Pomembno je prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznan premik.« (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 34). Ob vsakem najmanjšem uspehu je potrebno učenca pohvaliti in mu dati vedeti, da smo učitelji in starši ponosni, da mu je to uspelo. Tako dobi občutek moči nad svojimi dejanji in v nas mora videti zaveznika in ne sovražnika. Z učencem moramo vzpostaviti tak odnos, da ima občutek sprejetosti in varnosti. Od otroka zahtevajmo tisto, česar je sposoben. Zelo pomembno je sodelovanje s starši, saj če doma in v šoli pravila niso enotna, posameznik ne bo nikoli vedel, kaj je prav in kaj ne. Pomembno je, da se v vseh okoliščinah nauči obvladati svojo t. i. vedenjsko hibo, kot pravi Čačinovič Vogrinčičeva.

Ne glede na vse, kot sem tudi skozi diplomsko delo že omenjala, je pomembno:

- nagrajevanje, krepitev in izpostavljanje ustreznega vedenja,
- izpeljevanje posledic in uresničitev »groženj«, torej doslednost,
- preprečevanje dolgčasa in zanimiv pouk,
- vzdrževanje discipline, kar vključuje jasne meje in malo pravil, a ta jasna in smiselna,
- krepitev otrokove pozitivne samopodobe in samovrednotenja,
- več odmorov,
- organizacija časa,
- veliko športa, kjer se otroci lahko sprostijo in porabijo odvečno energijo ter
- sodelovanje s starši in vsemi zaposlenimi na šoli.

Cilja, ki sem si ju zadala za raziskavo in pravzaprav tudi za celotno diplomsko delo, sta skoraj v celoti dosežena. Prvi, ki je bil ugotoviti, ali razredni učitelji prepoznajo biološke vzroke motečega vedenja, je bil dosežen delno. Učitelji sicer prepoznavajo vzroke z raziskovanjem in različnim poizvedovanjem, vendar sem ob kasnejših odgovorih, ki so temeljili na samih strategijah, opazila, da so pozorne bolj na simptome, torej na samo moteče vedenje. Predvsem jim je pomembno preprečevanje motečega vedenja, kot pa poznavanje vzrokov. Drugi, v katerem sprašujem po najbolj primernih in uspešnih strategijah pri motečem vedenju, je bil dosežen v celoti. Že s teoretičnim delom sem pridobila novo znanje in s tem nove ideje, z raziskovalnim delom pa precej več. Skoraj vsi sodelujoči v raziskavi so napisali, katere strategije so pri njihovem pedagoškem delu najbolj uspešne in večinoma sovpadajo s tistimi, za katere mislijo, da so tudi najbolj primerne.

5 LITERATURA

- Aničić, K. (2002): *Nasilje, nenasilje*: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol. Ljubljana: Alfagraf trade.
- Brazelton, B. (1999): *Otrok. Čustveni in vedenjski razvoj vašega otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bečaj, J. (1987). Komentarji v tekstu V: Bregant, L. (1987): *Disocialnost pri otrocih in mladostnikih*. Psihoterapija 15. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Flanagan O., M., Strong, J. (2011): *Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane*. Ljubljana: Pasadena: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
- Ross W. Greene, 1999: *Eksplozivni otrok*. Ljubljana: Orbis.
- Geršak, V. (2009): Vzgojno zahtevnejši oziroma hiperaktivni otroci in celostni vzgojno-izobraževalni pristopi. V: *Didakta*, letn. 18/19, (14–17).
- Hughes, L. in Cooper, P. (2007). *Understanding and supporting children with ADHD: strategies for teachers, parents and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.
- Kaučevič, T. (2006): *Otrok s hiperkinetičnim sindromom in psihomotorična terapija kot oblika pomoči*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kiphard, J. E. (1989): *Hyperaktive Kinder – und wie man ihnen helfen kann*. Turnen + Sport Organ d. Dt. Gymnastikbundes, H. 4.
- Kobolt, A. (2010): *Iztopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2012): Moteče vedenje v naših šolah in odzivi pedagoških delavcev. V: *Didakta*, letn. 21, št 151, (9–11). Radovljica: Didakta.
- Kobolt, A., (2011): Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, letn. 15, št. 2 (163–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kos Mikuš, A., Svetina, J. (1971): *Nemirni učenec*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kroflič, B. (1999): Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lamovec, T., Rojnik, A. (1987): *Agresivnost*. Maribor: Univerzum.
- Milivojević, Z. (2008): *Emocije - Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Psihopolis Institut D.O.O.: Novi sad.

- Mikuš - Kos, A., Žerdin, T., Stojin, M. (1990): *Nemirni otroci*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Passolt, M. (2002): *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Pavlin, T. (1994): *Nemirni učenec*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pulec Lah, S. (2002): Otrok s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo v razredu – pedagoška praksa in izzivi. V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*, Zbornik prispevkov za konferenco. (97–106). Trzin: Different d. o. o.
- Pulec Lah, S., Rotvejn Pajič, L. (2011): Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnost, V Magajna, L., Velikonja, M. (ur.) *Učenci z učnimi težavami* (161–187), Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pušnik, M. (1999): *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Redl, F. (1984): *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebnostno rast Društva psihologov Slovenije.
- Starešinič, M. (2009): *Hiperaktivni otrok v razredu*. Didakta letn. 18/19, št. 1, (11–13).
- Train, A. (1995). *Helping the aggressive child*. London: Souvenir Press.
- Vec, T. (2007): Kaj lahko učitelj prispeva k temu, da bo imel v razredu več težav z vedenjem učencev. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 38, št 1, (4–9).
- Vec, T. (2008): Skupine in skupinska dinamika. V Krajncan, M., Zorc, D., Bajželj, B. (ur.): *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (143–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2009): Temeljni dejavniki razvoja ter možnosti delovanja ob motečem vedenju. V V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (295–311). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2009), Psihološka ozadja motečega vedenja v otroštvu in mladostništvu. V *Šolsko svetovalno delo*, letn. 13, št. 1/2 (22–29). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vec, T. (2010): Razvoj motečega vedenja ter možnosti delovanja. V : J. Ferk, M. Senekovič, D. Macura (ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi* [Elektronski vir] / III. mednarodni kongres dijaških domov, 25. in 26. marec 2010 = III. International Conference of Boarding Schools, Ljubljana, 25th and 26th of March 2010, Ljubljana, Slovenija.

Vec, T. (2013): Nastanek in razvoj čustvenih, vedenjskih ter socialnih motenj in oblike pomoči. V: *Kaljenje, bilten skupnosti CSD Slovenije*, 12. Ljubljana: Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.

5.1 SPLETNI VIRI

Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health Services. Pridobljeno 2. 4. 2013 s: <http://ps.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=86400>

Interesna dejavnost Brain Gym. pridobljeno 5. 12. 2013 s:
<http://www2.arnes.si/~mbdas/Pdf/Brain%20gym.pdf>

Navodilo za uporabo zdravila Ritalin (datum zadnje revizije navodila 10. 12. 2010)
Pridobljeno 7. 11. 2012 s:
http://www.zdravila.net/nujna/Navodilo%20za%20uporabo_Ritalin.pdf

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2010). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Pridobljeno s:
<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

6 PRILOGA

VPRAŠALNIK ZA UČITELJE RAZREDNEGA POUKA

Spol:

Število let delovne dobe:

Razred, ki ga trenutno poučujete:

Je šola, kjer poučujete, v mestu ali na podeželju?

1. Se vam zdi pomembno poznati vzroke motečega vedenja učencev? Zakaj?
2. Kako prepoznate vzroke motečega vedenja?
3. Ali se lotite raziskovanja vzrokov motečega vedenja učencev? Če se, na kakšen način?
4. Katere strategije ali metode **dejansko uporabljate** v razredu pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:
 - **agresivni** (se pogosto pretepajo, udarjajo sošolce brez razloga, so neprestano z nekom v konfliktu ipd.)
 - **eksplozivni, impulzivni** (so pretirano vzdražljivi, imajo izbruhe besa, temperamenta, so pogosto nepredvidljivi ipd.)
 - **nemirni, hiperaktivni** (med poukom se kar vrtijo, neprestano govorijo, prekinjajo razlago, mrmrajo predse, motijo ostale, so neprestano v gibanju, ne zdržijo cele učne ure za mizo ipd.)

*Pri naslednjem vprašanju gre za strategije, za katere **mislite**, da bi bile ustrezne, ampak jih ne uporabljate, ker so npr. prezahtevne, imate premalo časa, so mogoče neprimerne za razred ipd.*

5. Katere strategije ali metode so po vašem mnenju najbolj uspešne pri otrocih, ki so zaradi prirojenih dejavnikov ali okvar centralnega živčnega sistema:

- **agresivni:**

- **eksplozivni/impulzivni:**

- **nemirni, hiperaktivni**

6. Če bi imeli v razredu otroka, ki ima diagnosticirano motnjo ADHD (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, zajema tudi impulzivnost), bi uporabljali enake metode, kot ste jih opisali zgoraj?

Če je odgovor da, prosim, napišite katere.

Če je odgovor ne, prosim, napišite zakaj ne in katere bi v tem primeru uporabljali.