

**UNIVERZA V LJUBLJANI
TEOLOŠKA FAKULTETA**

Nina Šauperl

**DIDAKTIČNI PRISTOP K HIPERAKTIVNIM
OTROKOM V OSNOVNI ŠOLI Z ETIČNEGA
VIDIKA**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
TEOLOŠKA FAKULTETA
UNIVERZITETNI DVOPREDMETNI ŠTUDIJSKI PROGRAM FILOZOFIJA IN
TEOLOGIJA

Nina Šauperl

**DIDAKTIČNI PRISTOP K HIPERAKTIVNIM
OTROKOM V OSNOVNI ŠOLI Z ETIČNEGA
VIDIKA**

DIPLOMSKO DELO

Mentor:izr. prof. dr. Janez Vodičar

Ljubljana, 2016

KRATICE

ADHD - primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti

bd. – brez datuma

bl. – brez letnice

MCD - minimalna cerebralna disfunkcija

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	1
1. Etična načela in njena filozofija.....	3
1.1 Družbena odgovornost.....	4
1.2 Enake možnosti.....	5
1.3 Vloga šole v družbi.....	6
1.4 Hiperaktivnost in šolski sistem v Sloveniji.....	8
1.5 Družbena neenakost v izobraževanju.....	9
1.5.1 Vloga šole pri (re)produkciji družbene neenakosti.....	10
2. Filozofije vzgoje in izobraževanja.....	12
2.1 Sprememba koncepcije vzgoje in izobraževanja.....	14
2.2 Koncepti pomoči.....	15
2.3 Problem načrtovanja v osnovnih šolah s prilagojenim programom.....	16
3. Pojmovanje in dojetanje hiperaktivnosti.....	19
3.1 Problematika hiperaktivnega otroka v osnovni šoli.....	21
3.2 Razumevanje problematike doma in v šoli z etičnega vidika.....	23
3.3 Pomen didaktičnega pristopa na otrokov osebnostni razvoj z etičnega vidika.....	25
4. Etični vidik prilagojenega izvajanja programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo.....	27
4.1 Smisel prilagojenega programa v osnovni šoli z etičnega vidika.....	28
4.2 Vpliv zdravil na otrokovo samopodobo in smiselnost njihove uporabe.....	29
5. Šola Marie Montessori kot primer prilagojenega programa.....	31
5.1 Antropologija pedagogike Marie Montessori.....	32
5.2 Didaktični program pedagogike Marie Montessori.....	33
5.3 Didaktični principi pedagogike Marie Montessori.....	33
5.4 Filozofija in etika pedagogike Marie Montessori.....	34
5.5 Uresničitev didaktične metodologije pedagogike Marie Montessori.....	35
5.6 Pedagogika Marie Montessori in hiperaktivnost.....	37
6. Gibanje in igra kot didaktična metoda.....	40
6.1 Gibanje in igra v šoli.....	41
6.2 Gibanje in igra v telovadnici.....	41

7. Motopedagogika in psihomotorika	43
7.1 Problematiziranje hiperaktivnost v luči motopedagogike	45
7.2 Motopedagogike in hiperaktivnost	47
7.3 Alternativni didaktični pristop in njegova učinkovitost	49
8. Pomoč in samopomoč	51
8.1 Pomoč staršem	52
8.2 Kaj lahko stori šola	53
8.2.1 Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti	55
8.3 Samorazumevanje in samopomoč	56
ZAKLJUČEK	58
POVZETEK	60
ZUSAMMENFASUNG	61
REFERENCE:	62

UVOD

To diplomsko delo skuša predstaviti raznolikost, utemeljitev in s tem tudi etične posledice didaktičnega pristopa k hiperaktivnim otrokom v osnovni šoli, ki vpliva tako na osebni razvoj hiperaktivnih otrok kot tudi na njihovo socialno življenje.

Predpostavljamo, da je družba dolžna hiperaktivnim otrokom omogočiti ustrezne pogoje za zdrav, human in dostojen razvoj v srečne in odgovorne posameznike družbe. Notranji motor, ki poganja družbo, so odgovorni posamezniki. Družba ni samo množica posameznikov v določenem času in prostoru, ampak je nastala skozi socializacijo posameznikov. Socializacijski proces je ključ do ustvarjanja družbe. Šola je kot vzgojno-izobraževalna institucija dolžna prevzeti del te odgovornosti. Družbena odgovornost izhaja iz človeške vesti. Ta mu narekuje, da mora delovati etično. Posedovati vest pomeni, da nam ni vseeno, kako s svojimi dejanji vplivamo na druge ljudi in s tem pridobimo občutek družbene odgovornosti.

Želimo pokazati, da so hiperaktivni otroci intelektualno dovolj sposobni, da lahko z ustreznim vodenjem dokončajo osnovnošolsko izobrazbo in posegajo po višjih stopnjah izobrazbe. Ker izpolnjujejo osnovne pogoje za dokončanje osnovnošolskega programa, jim je treba omogočiti enake možnosti, kot jih imajo njihovi vrstniki. Ustrezno vodenje pedagoškega pristopa je raznoliko obarvano glede na individualne potrebe hiperaktivnega otroka. Osnovni pogoj je ta, da so intelektualno dovolj sposobni. Enake možnosti so izpolnjene, ko hiperaktivnemu otroku prilagodimo pogoje in ga tako usposobimo, da lahko s svojimi sošolci tekmuje v doseganju učnih uspehov.

Hiperaktivni otroci se v današnji družbi soočajo s težavnimi situacijami, ki jih skušajo z velikim naporom premostiti. Težave, ki jih želijo premostiti, nastopijo v vsakodnevnikih situacijah. Njihova hiperaktivnost je vzrok njihovih tegob, je ovira, ki jih zavira pri razvoju. Družina, šola in družba so trije temeljni akterji, ki jim lahko služijo kot pomoč ali zavora. Kot pomoč jim pri osebnem in socialnem razvoju služijo tako, da jim omogočajo ustrezne pogoje in jih lahko usmerjajo z raznolikimi pedagoškimi prijemi, ki so individualno

prilagojeni potrebam posameznega otroka. Pri osebnem in socialnem razvoju jih zavirajo tako, da ne sprejemajo družbene odgovornosti, ki jo nosijo kot člani družbe in kot vzgojno-izobraževalna ustanova, ter ko ne priznavajo, da ima otrok hiperaktivni sindrom in s tem povezano problematiko.

Prvi korak k uspešnemu razvoju hiperaktivnega otroka je sprejemanje odgovornosti v družini, v šoli in družbi. Drugi korak je sprejemanje hiperaktivnega otroka takšnega, kot je, s strani družine, šole in družbe. Zato je potrebno ozaveščanje o tem, kaj je hiperaktivni sindrom, kako nastane, kakšne so posledice in kako pomagati. Seveda ne smemo prezreti vloge, ki jo ima otrok, saj ne moremo doseči rezultatov brez njegovega sodelovanja. Otrok s hiperaktivnim sindromom želi odraslim ustrezati, vendar mu ne uspe, zato potrebuje njihovo pomoč. Otroka žene želja po pripadnosti in sprejemanju. Tretji korak je didaktični ali pedagoški pristop k hiperaktivnim otrokom v osnovni šoli in doma. Starši in šola morajo nujno sodelovati, zato da poteka proces vzgoje in izobraževanja neprekinjeno. V domačem in šolskem okolju preživi otrok večino svojega časa. Proces poteka lažje, če si med seboj izmenjujejo izkušnje in informacije ter imajo pozitiven odnos. Pozitiven odnos prispeva k boljši produktivnosti.

Nekateri pedagoški pristopi so za vzgojo in izobraževanje hiperaktivnega otroka bolj primerni kot drugi. Zato bomo bolj temeljito obravnavali motopedagoški pristop in pedagoški pristop Marie Montessori. To sta le dva izmed več pedagoških pristopov, ki sta bolj primerna kot običajni pedagoški pristop v osnovni šoli. Ker sta bolj primerna, tudi bolj kakovostno vplivata na otrokov razvoj. Pedagoški pristop Marie Montessori obravnava otroka posamezno in se mu individualno prilagaja. Učitelj služi otroku kot pomočnik, zato lahko ta bolj svobodno razvija vse svoje zmožnosti. Pedagoški pristop Marie Montessori ne zanemarja, ampak spodbuja interaktiven odnos s starši, saj se zaveda, da se vzgoja začne doma in nadaljuje v šoli. Temelji na etičnih vrednotah, kot so individualna enkratnost vsakega posameznika, svobodna volja, ki vključuje odgovornost in posledično družbeno odgovornost, spoštovanje in spodbujanje raznolikosti.

1. Etična načela in njena filozofija

Človek je etično bitje, ker ima vest. Vest mu onemogoča, da bi mu bilo vseeno, kako živi (Fromm 1970, 148 - 149). Etika je filozofska panoga, katere osrednja naloga je razmišljanje o tem, kaj je človek, kako kot človeško bitje moralno presojeti in delovati. Temeljna etično filozofska vprašanja so: kaj je dobro za človeka, kdo je človek, katere so etične vrline, ki jih moramo posedovati kot dober človek. Ker etika ni samo moraliziranje, ampak se nanaša na težke moralne odločitve, je treba svoje delovanje opravičevati. K odgovornemu posamezniku sodi zavest o tem, da ima določene dolžnosti in obveznosti do drugega človeškega bitja. Etika določa tudi cilje, ki jih želi z delovanjem posameznikov doseči. Temeljni in zadnji cilj je sreča. Vse odločitve služijo ključnemu cilju, da živi človek srečno življenje. Torej če deluje etično, potem živi srečno.

Človek ni samo etično bitje, ampak je tudi družbeno bitje, ni samo del neke družbe, ampak je družba del njega, saj v njej živi kot del celote, zato je socialno bitje. Etika nas uči, kako živeti kot posameznik in kot član družbe, ker je v svojem bistvu etično bitje, je odgovoren za svoja dejanja in za dejanja, ki imajo vpliv na življenje drugih ljudi. Družba je obratno odgovorna za posameznika, saj ga je sama ustvarila. Okolje, v katerem odrašča, je zelo pomemben dejavnik in ima velik vpliv pri oblikovanju posameznika.

Vsi ljudje smo si med seboj enakopravni ali enaki v človeškem dostojanstvu. Če smo si enakopravni, si zaslužimo enake možnosti. Potemtakem si tudi otroci zaslužijo enake možnosti za šolanje, saj so tudi otroci ljudje. Zato je družba dolžna otrokom omogočiti enake možnosti šolanja. Potemtakem si tudi zaslužijo možnost doseči življenjsko srečo. Odgovorni člani družbe so dolžni otrokom pomagati, da se bodo razvili v odgovorne člane družbe, saj so soodgovorni za njihov razvoj. Kar »*pomeni priznanje prirojenega človeškega dostojanstva vseh članov človeške družbe in njihovih enakih in neodtujljivih pravic temelj svobode, pravičnosti in miru na svetu*« (Splošna deklaracija človekovih pravic bl.).

1.1 Družbena odgovornost

V človeški naravi je, da živi v družbi. Družba lahko posameznika oblikuje po lastnih potrebah. Pojmovanje pomena biti človek se je skozi čas spreminjalo. Kaj pomeni biti človek, je odvisno od družbenega konteksta, v katerem je posameznik ukoreninjen. Primer: Včasih se je pričakovalo od posameznika, da je pogumen in da ne kaže čustev. V določenih družbenih slojih še danes od otrok zahtevajo, da fantki ne smejo jokati, deklice morajo biti nežne in mile. Glavni cilj družbe je vzgoja socialnih bitij. Človek najbrž ni postal po naključju človek, saj se potem ne bi podrejal politični avtoriteti ali sprejemal občega mišljenja, obče morale in ji sledil. Z vsako novo generacijo se postopek socializacije začne znova. Novorojenček je nepopisan list. Naloga družbe je, da ga usposobi za socialno in moralno življenje. Iz njega želi ustvariti posameznika, ki ni samo odgovoren za dejanja, katerih posledice nosi sam, ampak tudi za dejanja, katerih posledice vplivajo na druge ljudi. Družba bi morala ustvariti v človeku novega človeka, ki je sestavljen iz vsega, kar je v nas dobro, vredno življenja in človeškega dostojanstva. Človek je edino bitje, ki si lahko ustvari družbo po meri. Imamo izjemno sposobnost asimilacije, prilagajanja (Durkheim 1999, 37–55).

Družba lahko obstane, če obstaja in ohranja trdne vezi med svojimi člani. Kar poskuša z vzgojo zmeraj znova obnoviti. Vzgoja ne stremi k razvijanju individualnim, ampak družbenim interesom. Otroku poskuša privzgojiti občutek za skupnost. To stori z vcepljanjem potrebe biti kot drugi in želje po pripadnosti (Durkheim 1999, 37–55). Človek pridobi svoje bistvo kot družbeno bitje zaradi procesa socializacije. Ta proces je odvisen od časa in prostora, v katerem se proces izvaja. Bistvene lastnosti, ki jih tako človek pridobi, so odvisne od družbe, v kateri poteka proces socializacije. Novorojenček je ob rojstvu nepopisan list. Je kot glina, ki jo je treba oblikovati v posodo. Tako je družba tista, ki oblikuje glino v posodo. Novorojenček sicer nosi v sebi zmožnost družbenega bitja, a se ne bo razvil, če mu okolje zato ne bo nudilo ustreznih pogojev.

1.2 Enake možnosti

Enake možnosti pomeni pravica do dostopa življenjskih priložnosti pod enakimi pogoji in to ne glede na spol, starost, raso ipd. Pravica do enakih možnosti izhaja iz človekovih pravic, saj ta zagovarja enakopravnost vseh ljudi in pravičnost. Sama ideja o enakih možnostih temelji na treh idealih. Prvi je ta, da je vsem posameznikom dostopna ustrežna izobrazba. Drugi ideal je ta, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo vpliva na konkuriranje v življenjskih priložnostih. Tretji ideal je ta, da je priložnost dodeljena najboljšemu kandidatu. Enake možnosti so v družbi veljavne, če je izpolnjeno načelo enakosti dostopa in če je izpolnjeno načelo enakosti obravnavanja (Lakota in Sardoč 2015, 59).

Pravico do enakih možnosti lahko družba po volji regulira. Lahko jo omogoča ali ovira. Poznamo tudi različne ovire, ki onemogočajo dostopnost do enakih možnosti. Na primer, če poteka razgovor za delo v 5. nadstropju, v stavbi, kjer ni dvigala. Tako je osebi na invalidskem vozičku onemogočen dostop do razgovora. Torej je treba omogočiti pogoje, da je lahko neka življenjska priložnost brez ovir dosegljiva vsem. S tem ni mišljena samo gradbena pregrada, ampak tudi jezikovna pregrada, pregrada za ljudi iz etičnih manjšin itd.

Ralf Dahrendorf (1965, 1–48) zastopa stališče, da je izobraževanje pravica vsakega posameznika in zahteva pogoje, ki omogočajo njeno uresničitev. To pomeni, da lahko vsak otrok doseže višjo izobrazbo, ne glede na socialni izvor. V tekmi za doseg izobraževalnega cilja je pomembno, da izkoristi možnost in ga doseže s pomočjo lastnih sposobnosti in lastne volje. Upoštevamo »le dejstva, ki govorijo o njihovi sposobnosti dobro opraviti ustrezne naloge, vse drugo odmislimo. S tem ko se osredotočamo na njihovo sposobnost za opravljanje naloge, jih obravnavamo kot agente, katerih načrtovana dejanja lahko pomembno prispevajo k družbi. [...] Izbirati na podlagi zasluge je način, kako resno obravnavati [...] tako uspešne kot neuspešne kandidate.« (Sher 1988, 119–120)

Hiperaktiven otrok je intelektualno enako sposoben kot njegovi vrstniki in si zato zasluži enake možnosti do izobrazbe in pravico do možnosti za višjo izobrazbo. Pregrade, ki mu to v šoli otežujejo ali onemogočajo, je njegova hiperaktivnost, pogoji dela in hierarhični odnosi, ki vladajo v šoli.

1.3 Vloga šole v družbi

Šola je »vzgojno-izobraževalna ustanova, ki omogoča učencem organizirano, sistematično pridobivanje znanja, spretnosti« (*Iskanje po Slovarju slovenskega knjižnega jezika* bl.).

Splošni cilj osnovnih šol je učencem dati temeljno izobrazbo ter privzgojiti spretnosti, ki so potrebno za osebno in družbeno življenje. Učilnica ni samo prostor, kjer se pridobe potrebno znanje in veščine, ampak je tudi socializacijski prostor. Zaradi socializacijskega vidika je pomembna odskočna deska za kasnejše družbeno življenje. »Šola je namreč institucija, ki jo je država pooblastila za prenos uradnega znanja in za izdajo javnih listin, s katerimi jamči, da je bilo določeno (uradno) znanje posredovano in da ga je posameznik usvojil.« (Lakota in Sardoč 2015, 21)

Kdo določa, kaj se bodo v šoli učili? Po kakšnih merilih se izbira učna snov? Šola namreč služi družbi kot vzgojna ustanova. Prenos znanja je eden od procesov, ki služi pri ohranjanju in razvoju človeške družbe (Therborn 1995, 12). Pravica o presoji, kaj bo vključeno v zalogo uradnega šolskega znanja, je dana ozkemu krogu izbrancev, »tistim, ki vedo, kako ohranjati družbeni univerzum«, oziroma ki lahko samovoljno določijo »meje družbene realnosti [...] v procesu določanja splošno veljavnih resnic o realnosti.« (Berger in Luckmann 1989, 87) Zraven tega se tudi postavi vprašanje, kaj od tega je pomembno za prenos na mlajše generacije. V preteklosti smo se lahko identificirali z ustaljenim miselnim okvirjem ali načinom razumevanja sveta. Koncepti, ki so jih uporabljali v šoli, so temeljili na tedanjem socialnem, etičnem, ekonomskem in političnem dojemanju sveta. Zato je bilo načrtovanje bolj preprosto, saj je bilo jasno, kaj je treba vključiti v proces vzgoje in izobraževanja in česa ne. Znanje, ki so ga učenci osvojili, so tako lahko uporabili kot orodje v osebni in družbeni življenju. Danes ni jasno, katera so tista potrebna znanja. Temeljne bivanjske kategorije niso enoznačno določene, ampak vlada raznolikost. Zato narašča negotovost v šolskem sistemu, kaj je tisto znanje in katere so spretnosti, veščine, ki bi jih učenci v današnji družbi zares potrebovali. Posledično je upadlo zaupanje v šolski sistem in v njegovo poslanstvo (Kress 2006, 158-178).

Že Aristotel se vpraša, kakšno vlogo ima šola v posameznikovem osebnem in socialnem življenju: »Mnenja o predmetu vzgoje in izobraževanja so močno deljena. Niso vsi istega mnenja o tem, kaj naj bi učili mlade, tako kar zadeva dobro kot tudi, kaj je pomembno za življenje. Mnenja so deljena tudi o tem, ali naj bo edukacija usmerjena predvsem k znanju/razumevanju ali v razvijanje moralnih veščin posameznika. Če pogledamo obstoječo prakso, je zmedena. Na podlagi obstoječe prakse ni mogoče soditi, ali je bolje posredovati znanja, ki so koristna za življenje, ali tista, ki so pomembna za dobro, ali tista, ki so povezana z znanjem.« (Aristotel 1999, 244) Ker izgublja šola svoj prvotni pomen, se pojavi bojazen, da bo imela samo vlogo ideološkega aparata. Šola je danes samo še čakalnica za odraslost, saj se otrokom čas šolanja čedalje bolj podaljšuje. Čedalje kasneje vstopijo v svet aktivno zaposlenih, v svet odraslih. Dokler ne vstopijo v ta svet, so toliko omejeni v svobodi in avtonomnosti, kolikor jim to določajo starši. Starši so tisti, ki jim ponudijo možnosti, med katerimi lahko izbirajo. Dokler ne končajo šolanja, so nekateri še zmeraj odvisni od njih.

Šola še ima, zaradi podeljevanja spričeval, v družbi pomembno vlogo, saj si je s sistemom spričeval vzela pravico, da v bistvu presoja o vrednosti posameznika (Lesourne 1993, 75). Spričevala so objektivna. Zaradi objektivnosti se zabrišejo družbena razmerja, kjer so vsi posamezniki enako obravnavani. Šolo lahko zaradi spričeval razumemo kot javno dobro, ki je dostopno vsem. Osnovna šola je obvezna. Zaradi tega, ker določa vrednost posameznika, je odgovorna za to, da se ne spremeni v stalno domovanje potencialnih izobčencev, ki vanjo vnašajo kontradikcije in konflikte, ravno zaradi načina izobraževanja, ki je vse bolj namenjeno samemu sebi (Bourdieu 1993, 422). Čedalje bolj postaja birokratska.

Šola je tudi prostor, kjer poteka proces osvobajanja. Pomembna je pri oblikovanju demokratske družbe, razvijanju človeškosti posameznika in humanosti v najširšem pomenu. Naslednji pomemben vidik je odgovornost, ki jo nosi učitelj. Soodgovoren je za učenčevo individualnost. Odgovoren je za osvojitev učenčevega znanja. Zato mora ubrati ustrezno metodo in pristop. Metoda in pristop morata spodbujati učenčevo aktivno in produktivno sodelovanje.

Vsako pedagoško prakso lahko razumemo kot kulturni prenos, kot enkratno sredstvo za produkcijo in reprodukcijo kulture (Bernstein 2004, 196–217). Šola služi kot prostor, kjer se izvaja kulturni prenos, saj ni samo izobraževalna, ampak tudi vzgojna ustanova. Šola ni samo prostor, kjer se pridobi znanje, ampak je tudi prostor, kjer se pridobijo družbene veščine. Hiperaktivni otroci imajo velikokrat težave pri osvajanju družbenih kompetenc, zato je še bolj pomembno, kakšen status ima hiperaktivni otrok v šoli in ali mu je ta pripravljena pomagati ter kako mu je v pomoč. Hiperaktivni otroci imajo določene potrebe, ki izhajajo iz njihovih specifičnih težav, ki jih imajo kot nemirni otroci s pomanjkljivo pozornostjo. Zato je pomemben pristop, ki ga imajo do hiperaktivnega otroka.

1.4 Hiperaktivnost in šolski sistem v Sloveniji

Leta 1970 so v Sloveniji prepoznali otroke s hiperkinetičnim sindromom. Danes je problematika obravnavana s strani psihologije, socialne pedagogike in drugih znanosti. Osnovna šola ima velik pomen pri reševanju problematike:

- Največ problemov imajo s hiperaktivnim otrokom v šoli, saj se slabše in težje prilagaja standardom vedenja in znanja. Zaradi slabših zmogljivosti prilagajanja prihaja do psihosocialnih težav v šoli.
- Za otroka je bolje, da se ga ne vključi v mentalnohigienske institucije. Otrok se bo bolje integriral v družbo, če bo deležen enakega okolja kot njegovi vrstniki. Sicer se v šolskem vsakdanu zrcali otrokova drugačnost, vendar se jo lahko blaži s pomočjo učitelja, šolskih svetovalcev in drugih strokovnih delavcev.

Pomoč lahko pričakujejo tudi od drugih institucij, na primer v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, v zdravstvenih mentalnohigienskih ustanovah, v zasebnih pedopsihiatričnih ambulantah, v okviru posameznih programov, kot je program gibalne terapije. V takšnih ustanovah se ukvarjajo z diagnostiko in terapijo (Passolt 2007, 11–12).

Leta 2007 je bil na 106. sejmu sprejet program Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli, ki vključuje tudi hiperaktivne otroke. Program se jim v teoriji prilagaja, a praksa kaže drugače. Oglejmo si citat prim. Mojce Breclj - Kobe:

»Problem je, ker je v našem šolstvu za to pomembno delo odobrenih in financiranih največ pet ur na teden. To delo le redko opravljajo ustrezno usposobljeni strokovnjaki; namesto njih nemalokrat vskoči tisti učitelj, ki je pač prost. Na tem področju je še nemalo možnosti za izboljšave. Programi vzgojnih institucij so zastareli, ni dovolj kadra in ne specifičnih znanj, ki so za reševanje otrokovih težav zaradi hiperkinetičnih motenj nujna. Zdaj pa se dogaja, da se ti otroci, ki ne dobijo prave pomoči, lahko znajdejo celo pred vrati psihiatrije ali drugačnih vzgojnih institucij.« (Zajec 2010)

Na Pedagoški fakulteti izobražujejo kadre, usposobljene specialne in rehabilitacijske pedagoge, ki obvladajo prilagoditve in nasvete v konkretnih primerih. Prav tako poučujejo prihodnje pedagoge o vseh posebnih potrebah učencev s hiperaktivnimi motnjami. Spet je teorija eno in praksa nekaj popolnoma drugega: *»Ta strokovni profil je na veliko šolah, žal pa se še vedno premalo ravnateljev – glede na resnične potrebe – odloča, da bi ga zaposlilo,«* ugotavlja dr. Ozbičeva (Cah 2013).

Veliko mater hiperaktivnih otrok ima slabo izkušnjo z učitelji:

»Večinoma se jim sploh ne sanja, o čem govoriš, ko omeniš ADHD. Imam občutek, da se niti ne želijo izobraževati oziroma jih na pedagoški fakulteti o tem premalo učijo. Verjamejo v svoj prav in naši otroci so pač nemogoči in nevgojeni, za kar smo krivi starši.« (Cah 2013)

1.5 Družbena neenakost v izobraževanju

K postavljanju enakih zahtev sodi tudi omogočanje enakih možnosti. Formalna neenakost nastane takrat, kadar se opusti princip enakih možnosti. Nič ni bolj nedolžno kot nevmešavanje. Čeprav drži, da je težko odstraniti ali spremeniti večino ekonomskih ali

družbenih dejavnikov, še posebej tistih, ki urejajo izobraževalni trg, pa prav tako drži, da je vsak politični program, ki ne izkoristi možnosti za delovanje, ki ga znanost zmore podpreti, lahko kriv za odrekanje pomoči ljudem v nevarnosti (Bourdieu 1993, 629). Kakšno vlogo ima šola pri utrjevanju družbene (ne)enakosti? Vprašanje pravičnosti se postavi:

- pri načinu ravnanja s posameznikom v družbi, za katero verjamemo, da je dobra,
- obsegu organiziranega razdeljevanja dobrin,
- ob načinu organiziranega razdeljevanja dobrin,
- ob postopkih organiziranega razdeljevanja dobrin,
- ob naravi odnosov pri razporejanju,
- ob formalnih in neformalnih pravilih medsebojnih odnosov v družbi (Rawls 1971, 7).

Pri konceptu enakih možnosti gre med drugim za obseg priložnosti, ki jih posameznikom dajejo pravila in prakse družbe in za način, kako ljudje v določeni družbi ravnaajo drug z drugim. Pri konceptu enakih možnosti je pomembno vprašanje izenačevanja pogojev za doseganje izobraževalnih dosežkov. Posamezniku in različni družbeni skupini je treba nuditi enake možnosti, treba jim je ustvariti ustrezne pogoje, da uspejo. V družbi, kjer je izobrazba kapital in s tem določitelj družbenega statusa, je ključno vprašanje: ali šola (re)producira družbeno neenakost ali družbeno (ne)enakost potencira (Lakota in Sarđoč 2015, 43–44)?

1.5.1 Vloga šole pri (re)produkciji družbene neenakosti

Družbeni odnosi znotraj šole ustrezajo delitvi dela in hierarhičnim odnosom (»vertikalna linija avtoritete«), kjer je učenec spodaj, nad njim sta učitelj in šolska uprava. Učno vzgojni proces poteka ločeno od učenčevih izkušenj. »Med izvajanjem notranje logike pedagoške prakse se oblikujejo pedagoški odnosi, ki vključujejo učitelje in učence, med katerimi je izrazit asimetričen odnos. Čeprav so ti odnosi notranje asimetrični, je realizacija asimetrije zelo kompleksna.« (Bernstein 2004, 197)

Analize družbene neenakosti se je treba lotiti še bolj izčrpno:

- Postopek izbire šolskega znanja. Kako se legitimira tisto, kar pridobi status uradnega šolskega znanja? Kdo so tisti, ki o tem odločajo?
- Status posameznih predmetov in obseg vsebine.
- Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela.

Selekcija se ustvari pri dostopanju do vseh vrst znanja. Nekatere znanstvene discipline so dostopne samo določenim skupinam. Na primer filozofijo in sociologijo poučujejo v splošni gimnaziji, a ne v poklicni šoli (Lakota in Sardoč 2015, 44 –47).

Na pedagoško prakso pri produciranju ali pri reproduciranju družbene enakosti ali neenakosti vplivajo različne modalitete pedagoške prakse, kot npr. vidne in nevidne pedagogike (Lakota in Sardoč 2015, 47). Vidna in nevidna pedagogika se razlikujeta po uporabi kriterijev pedagoške prakse. Nevidno pedagogiko je mogoče opredeliti glede na čas, prostor in nadzor, ekonomske in simbolne dimenzije. »Z vidika prikrite pedagogike je že stroga ločenost prostorov, primernih za samo natančno določene dejavnosti, lahko velik problem, saj številne družine zaradi različnih socialno-ekonomskih okoliščin nimajo pogojev za zagotavljanje tovrstnega pedagoškega diskurza doma (npr. soba za učenje). Vidna in prikrita pedagogika oblikujeta tudi različne koncepte otrokovega razvoja in časa, ki morda celo niso v skladu s konceptom otrokovega razvoja, kakršnega ima šola (Bernstein 2004, 209). Pri prikriti pedagogiki nadzor namreč poteka izključno prek medosebnih odnosov. Temelji na medsebojni komunikaciji, vendar obstaja nevarnost, da so lahko npr. pripadniki določenih etničnih skupin ob prakticiranju prikrite pedagogike v šoli še bolj segregirani, ker jih nihče ne razume (Bernstein 2004).« (Lakota in Sardoč, 47)

2. Filozofije vzgoje in izobraževanja

Znane filozofije vzgoje in izobraževanja so:

- behavioristična teorija,
- razvojna teorija,
- kognitivna teorija,
- teorija postavljanja ciljev.

Filozofija behavioristične teorije temelji na prepričanju, da je razvoj otrokovih spretnosti odvisen od naravnega okolja in vzgojitelja. Otrokovo vedenje je plod vpliva zunanjih dejavnikov. Teorija zagovarja stališče, da je človek čisti plod kulture. Vse, kar se je naučil, kakšen odnos ima do sebe in do drugih, je z okolico privzgojeno. Vzgojitelj ima nalogo natančno spremljati otroka in ugotoviti, kje se v kontinuumu spretnosti nahaja in zastaviti določen cilj, ki temelji na otrokovih zmožnostih. Otrok se po navadi motivira s hrano. Slabo vedenje se ignorira. Tako želijo z nagrajevanjem spodbujati pozitivno socialno vedenje, negativno pa z ignoriranjem izpodbijati.

Razvojna filozofija zagovarja, da na otrokov razvoj vpliva več dejavnikov: dednost, okolje in otrokova aktivnost. Otrok ima ob rojstvu prirojene neke danosti, ki jih s pomočjo okolice in lastne volje razvija. Okolje ima na začetku otrokovega razvoja največji vpliv.

Kognitivna teorija zagovarja vpliv razuma na razvoj in izobraževanje otroka. Središčno vlogo imajo mentalni procesi. Teorija se ukvarja s tem, kako se informacija selekcionira, kako organiziramo in razlagamo informacijo, kako organiziramo in skladiščimo informacijo in kako naše misli uporabljajo uskladiščeno znanje.

Teorija postavljanja ciljev se ukvarja s teorijo motivacije. Filozofija zagovarja mnenje, da je znanje premalo, potrebna je še motivacija, ki je zagonska sila naloge. Če želimo, da bo delo narejeno, potrebujemo pravo kombinacijo znanja in motivacije.

Med drugim poznamo še socialno teorijo, ki uspešno povezuje behavioristično in kognitivno teorijo. Bistvo te teorije je spoznanje o spremenljivosti vedenja in psihe.

Kognitivne funkcije so rezultat komunikacije okolja z otrokom. Jezik služi kot orodje za komunikacijo z okolico (Galeša 1993, 56–62).

Vse dominantne filozofije imajo več skupnih lastnosti kot razlik. Vsi programi zajemajo učenje ustreznega vedenja. Programi so podobni. Bistvene razlike se kažejo pri izvajanju programa. Izvajanje programov se razlikuje v tehnikah in metodah. Izbira neke tehnike ali metode je odvisna od tega, kako se razume vloga otroka in učitelja. Behavioristični pristop tolmači otroka kot pasivnega sprejemnika. Kognitivni pristop tolmači otroka kot aktivnega sprejemnika, kot raziskovalca ipd. Razlike v teh dveh pristopih se kažejo tudi v principih socialnega učenja. Najbolj bistvena razlika v principu socialnega učenja se kaže v načinu in zaporedju uporabe naravnih, primarnih podkrepitev. Večje razlike nastopijo v teoriji kot v praksi. Učitelj behaviorističnega modela ima natančno začrtano uro kot algoritem. Učitelj, ki zagovarja kognitivni razvoj otroka, se pri načrtovanju ure osredotoči, kako bo izvajal, kakšen bo razpored v učilnici. »Iz dane primerjave, ne glede na poudarjanje razlik med eno in drugo teorijo, torej izstopa na splošno večja vrednost človeškega odnosa kot programa, ki je vidna v opredeljenih načinih njegovega izvajanja, čeprav je že v njem tudi zajet določen človeški odnos oziroma določeno vrednotenje človeka (otroka in učitelja).« (Galeša, 1993, 62–63) Način vrednotenja človeškega odnosa kot program neposredno vpliva na način izvajanja programa. Tako je pedagoška praksa odvisna od načina vrednotenja človeškega odnosa. Za hiperaktivnega otroka je zelo pomembno, kako je ovrednoten odnos, ki ga ima do učitelja. Učitelj več sodeluje s hiperaktivnim otrokom kot z drugimi učenci, saj ima specifične težave, ki nastanejo zaradi njegovega hiperaktivnega sindroma. Zato je še toliko bolj pomembno negovati produktivni odnos z učiteljem. Ta je odvisen od vrednotenja odnosa učitelj – učenec. Že velikokrat smo omenili, da veliko učiteljev ne sprejema hiperaktivnega otroka, zato tudi ne vidijo razloga, zakaj bi morali bolj intenzivno sodelovati z njim.

Pristop in način dela s hiperaktivnim otrokom se bo spremenil šele, ko ga bo šola in družba sprejela takšnega, kot je in mu nudila ustrezno pomoč za zdrav razvoj, ki si ga tudi on zasluži, tako kot vsi drugi otroci. »Ta primerjava potrjuje že dolgo znano resnico, da sta v vzgoji in izobraževanju najpomembnejša otrok in učitelj in da se bo šola pomembno spremenila le, če pomembno spremenimo vlogo učenca in učitelja.« (Galeša, 1993, 63)

Večji poudarek bi moral biti na procesu učenja, na tem, kako posredujemo učno snov. Proces učenja je odvisen od tega, katero filozofijo učenja nekdo zastopa. Šola bo spremenila svoj pristop, kadar bo priznala vlogo hiperaktivnega otroka in vlogo učitelja (Galeša, 1993, 63).

2.1 Sprememba koncepcije vzgoje in izobraževanja

Če želimo vzgojo in izobraževanja spremeniti, moramo najprej spremeniti ali zastaviti cilj, ki bi moral izhajati iz razvojnih potreb otrok, učiteljev in družbe. Pomembni cilji, ki jih je treba zastaviti, so:

- optimalni razvoj otroka,
- poudarek na komunikaciji,
- večja odgovornost staršev, učiteljev, otrok, družbe,
- celostni razvoj otroka,
- učinkovitost programa, ki je naravnana na otrokov napredek,
- več svobode in avtonomije učenca in učitelja.

Učenec, učitelj, program, pripomočki in družba so ključni dejavniki, ki jih je treba obravnavati pri koncepciji vzgoje in izobraževanja. Učenec je tisti, ki določa vzgojno izobraževalni rezultat, saj je njegova aktivna vloga najbolj pomembna. Drugi mu služijo kot pomoč. Otrokova vloga je določena kot rezultat: interakcij otrokovih dispozicij in vpliv okolja na otrokove lastnosti. Učiteljeva vloga se spreminja v sorazmerju z učenčevo vlogo. Starejši, kot je učenec, manj vloge ima učitelj. Vrednost programa je odvisna od tega, kako sposoben je učitelj in učenec (Galeša 1993, 48–50). »Če bi se vsa ta leta ukvarjali toliko z učenci in učitelji, kolikor smo se s programi, bi lahko bili za veliko let bolj naprej pri vzgoji in študiju.« (Galeša 1993, 50) Vloga, ki jo imajo pripomočki v vzgojno izobraževalnem procesu, se spreminja glede prej navedenih dejavnikov vzgoje in izobraževanja. Družba je dejavnik, ki s svojim vrednotenjem pedagoškega procesa lahko

zavira napredek v vzgoji in izobraževanju: »in tako naredi zmedo, kot to npr. dela danes, ko postavlja programe in znanje na prvo mesto in tako zavira razvojno potrebno aktivnost otroka in učitelja kot najbolj pomembnih aktivnih dejavnikov njunega razvoja, čemur sledijo slabši rezultati, za katere krivi otroke in učitelje, ne pa sebe« (Galeša 1993, 50).

2.2 Koncepti pomoči

Otroka s hiperkinetičnim sindromom je treba vrednotiti kot človeško bitje in ne kot drugorazredne ljudi, ki bi jih bilo treba izolirati od normalnih otrok. Pomoč, ki je bo otrok deležen, je najprej odvisna od miselnosti družbe in ideoloških okvirjev. Naša naravnost do ljudi ima za posledico primeren odnos do njih. Vidimo točno to, kar pričakujemo. Temu primerno se vedemo do otrok s hiperkinetičnim sindromom. Zato je treba ugotoviti, kako gleda družba na otroka z motnjo in šele nato opredeliti koncepte pomoči.

Še zmeraj v družbi prevlada miselnost, da otrok z motnjo ogroža sebe in družbo, da je subhumano bitje, bolan organizem ipd. »Z določanjem vlog ljudem z motnjami so tudi določali, kako naj se ti ljudje vedejo, kaj zmorejo, kdo naj jim pomaga, kako naj se drugi ljudje vedejo do njih, kaj se lahko od njih pričakuje, kako naj se vzgajajo in izobražujejo, kje naj se jim nudi pomoč itd.« (Galeša 1993, 31)

Mentaliteta, ki vlada v družbi, rodi ideologijo. Iz ideologije se izpeljejo doktrine. Doktrine so na primer sistem teorij. Iz njega se izpelje koncepcija in modeli reševanja problemov, pomoči ipd. Koncepcija je zamisel o vsebini in načinu dela. Pomoč, ki jo nudi doktrina, je lahko ali pozitivna ali negativna. Pozitivna je doktrina takrat, kadar ima neka služba čim manj predpostavk negativno slabe ideologije. Za negativno velja ravno obratno. Negativna predpostavka neke ideologije je na primer: da je lažja duševna razvitost genetsko določena, da je za družbo nevarna, da je njihova duševna zmožnost omejena. Danes se bolj uporablja ločevalna koncepcija vzgoje in izobraževanja (Galeša 1993, 31–33). To koncepcijo lahko razdelimo na:

- Medicinsko koncepcijo z medicinskim modelom obravnave. Pri tem modelu zavzema osrednjo vlogo bolnik, ki ga je treba ločiti od zdravih ljudi in ga ozdraviti. Cilj je ozdravitev z medicinskimi pripomočki. »To ne pomeni, da ne potrebujemo potrebnih medicinskih uslug za otrokovo telo, temveč da ne moremo razvijati otrokove psihe-psihičnih funkcij na osnovi negativnih predpostavk in z metodami, ki so usmerjene le na človeško telo« (Galeša 1993, 33). Največja težava je ta, da smo prepričani, da se otroku ne da pomagati. Če smo o tem prepričani, potem nimamo interesa, da mu pomagamo. Torej mu ne bomo pomagali. »Celotna stroka, ki je osnovana na negativnih predpostavkah, nima možnosti, da se razvije, temveč se sama že v začetku onemogoča.« (33)
- Socialno koncepcijo s socialnim modelom in posebno vzgojno-izobraževalno koncepcijo v izločenih institucijah. Človek je v tej koncepciji grožnja posamezniku in družbi. Ker so grožnja, jih je treba izločiti in s tem preprečiti. Grožnjo so izločali v posebne vzgojne zavode, domove, šole in zapore. Kjer so bili deležni prevzgoje v normalne člane družbe (34).

»Življenje znova in znova dokazuje, da smo pri nujenju pomoči OPVIP daleč bolj uspešni, če to uredimo tam, kjer otrok živi, in takoj, ko to potrebuje.« (34)

2.3 Problem načrtovanja v osnovnih šolah s prilagojenim programom

Kategorija otrok z motnjami v razvoju je zelo raznovrstna skupina. Med sabo se razlikujejo po potrebah. Vsak otrok znotraj neke skupine ima svoje lastne individualne potrebe, ki bi jih bilo treba upoštevati pri vzgoji in izobraževanju. Ker so v isti kategoriji otroci različnih kombinacij motenj, je toliko težje zadovoljiti potrebo po različnosti vzgojno izobraževalnega programa. Za vsako skupino je samo en vzgojno izobraževalni program. Treba bi bilo izboljšati načrtovanje v smeri razvoja individualiziranega načrtovanja.

Program je premalo individualiziran, saj je nastal tako, da zavod za šolstvo skupaj z nekaj učitelji ni upošteval predlogov različnih učiteljev in učencev. Program, ki je nastal na tak način, ne more združiti raznolike individualne potrebe posameznikov. Zato je tako nastali program samo okostje in ne more zadovoljiti raznovrstnih potreb otrok. Okvirni program je preveč podrobno načrtovan, saj se ga izvajalci v šoli preveč držijo. Bolje bi bilo, če bi tisti učitelji, ki z učenci delajo, oblikovali njim ustrezen program (96). »Če bi pretežni del načrtovanja opravili učitelji po šolah, bi seveda razvili v naši šoli potrebno direktno načrtovanje glede na potrebe manjših skupin otrok in glede na potrebe posameznega otroka.« (96)

Naslednja problematična točka je obsežno in snovno usmerjeno načrtovanje. Preveč poudarka je na kognitivnem področju, ki spodbuja levo polovico možganov. Ker je šola vzgojno izobraževalna ustanova, bi morala vzgajati celotnega človeka in ne samo njegov del. Desna polovica zastopa motorično področje in čustva in je med drugim pomembna z vidika socializacije. Obseg snovi je še ena izmed težav, s katero se v načrtovanju šolskega programa soočamo. Za kognitivni razvoj bi bilo bolj koristno, če bi se usmerili bolj na ustvarjalno področje. »Če imamo veliko snovi, jo moramo hitro in površno obravnavati in na tak način ne razvijamo niti kognitivnih sposobnosti, temveč otroku več škodimo, kot koristimo, ne da bi se tega zavedali.« (96) Takšen program, ki je zgolj usmerjen v razvoj kognicije, ne služi svojemu namenu, saj bi moral vzgajati in izobraževati celotnega človeka.

Program bi moral biti uravnotežen na kognitivnem, čustvenem in motoričnem področju. »Skratka, nikjer ni vidno ravnotežje med načrtovanjem znanja, izkušenj, spretnosti, vrednot in stališč, tako kot je to opisano pri pristopih uravnoteževanja šolskega programa prej.« (97)

Ker je program snovno orientiran, se zanemarja aktivna ustvarjalnost otrok in varnost ter dobro počutje učitelja in učenca. Preveč se pospešuje frontalen način, zato ne ostane veliko časa za aktivno sodelovanje otrok. Več kot bo otrok sodeloval, bolj bo njegovo znanje produktivno.

Učitelji imajo veliko izgovorov, zakaj se učenci ne naučijo snovi. »Zato lahko pogosto slišimo, da so otroci nesposobni, da so starši težki za sodelovanje in podobno.« (98)

Snov je suhoparna brez umetniške in doživljajske vsebine. Odnosi so hierarhični. Ozračje v razredu je moreče. »Zmožnost ustvarjenja toplih medčloveških odnosov je ena od najpomembnejših determinant edukacije in na tej lahko gradimo spreminjanje programa, saj je sam program zase veliko manj pomemben, kot so to odnosi med otroki in učitelji. Ustrezen program bo pomagal, da bodo medsebojni odnosi dobili še bolj odprta vrata, še večjo vrednost.« (99) Kar kaže na pomembnost odnosa, ki ga zavzame učitelj do hiperaktivnega otroka. Brez pravilne filozofske refleksije o tem, kaj je njegova dolžnost kot učitelja do učenca, kakšen je primeren odnos, saj hiperaktivni otrok potrebuje več potrpežljive pozornosti kot drugi učenci, ne bo učenec dosegel temeljnega cilja vzgoje in izobraževanja. Prav tako se preveliko teže daje na razvijanje kognitivnih sposobnosti in se zanemarija vzgoja celotne osebe. Ena izmed nalog šole je osvojitev kompetenc za družbeno življenje. Te kompetence se težko razvijajo s samo kognitivnim urjenjem možganov. V najbolj idealnem primeru bi morala šola pripraviti otroka za življenje. Morala bi biti življenjska.

3. Pojmovanje in dojemanje hiperaktivnosti

Motnjo nemirnega otroka označujemo z dvema izrazoma: hiperaktivnost in hiperkinetičnost. Za hiperkinetične oz. hiperaktivne otroke je značilno, da se čezmerno gibajo, imajo motnje pozornosti, so impulzivni, se neustrezno čustveno odzivajo, imajo učne težave, motnje socialnega vedenja, sekundarni nevrotizem (Kremžar in Petelin 2001, 119). »Hiperkinetičnost ni isto kot hipermotoričnost. Hiperkinetičnost kot nemir je izražena v pogostih mišičnih vzgibih in se pojavlja neodvisno v posameznih telesnih delih kot horeiformni gibalni nemir. Janko (1982) navaja, da so hiperkinetične tiste motnje, kjer gre za nehotene gibe in so najpogosteje vključene v motnje ekstrapiramidalnega sistema (možgansko deblo).« (119) Otrok s hiperkinetično motnjo ima fiziološko potrebo po nehotenih in nekontroliranih telesnih vzgibih. Če bolj nazorno prikažemo, kaj je mišljeno s telesnimi vzgibi, potem to pomeni, da liže predmet, vonja noge sošolca, premetava predmete, premetava samega sebe in sošolce. Ker ne zmore prebaviti dražljajev iz okolice, jih skuša tako, kot je bilo pred tem navedeno. Težave mu dela zbranost, saj ga vse zmoti. Ker so za uspešno pomoč zdravila in pogovori velikokrat premalo, je treba k njemu pristopiti na ustrezen način, ki je njemu lasten, in to ne samo kot osebi, ampak predvsem k otroku, ki ima specifične težave (119).

Hiperaktivnost lahko razumemo kot gibalni nemir in jo lahko doživljamo kot moteče vedenje. Moteče vedenje največkrat prvi začutijo starši in učitelji, saj so z nemirnim otrokom največ v stiku ali tudi v konfliktu. Otrok želi ubogati, ugajati, a tega preprosto ne zmore. »Nemir je z gibanjem izražena potreba po vznurjenju čutil.« (117) Za nemirnega otroka je gibanje fiziološka potreba, a za starše je predvsem moteče, saj se njihov otrok nenehno giblje in nima niti za minuto obstanka. Gibanje ima svoje pozitivne posledice, a v pretirani količini je za okolico moteče. »Z gibanjem se sproščajo življenjsko pomembni telesni sokovi, ki ustvarjajo posebno čustveno-psihično stanje, imenovana omama. To je proces, ki lahko deluje pomirjajoče ali povzroča vznurjenje.« (117) Takšen otrok ne doživlja potrebe po gibanju samo kot potrebe po sproščanju energije, prav tako raziskuje

okolico s pomočjo gibanja. Ker se njegov um s pomočjo gibanja oblikuje, si želi zmeraj večjih umskih in telesnih obremenitev. Nemiren otrok išče pustolovščine. Takšen način učenja ni sprejemljiv za šolsko okolje, saj je v šolskih klopeh treba sedeti pri miru. Velikokrat starši in učitelji ne razumejo otrokovih potreb in se jim zato ne prilagodijo. Starši in učitelji si želijo, da bi bil hiperaktiven otrok enako vodljiv kot njegovi vrstniki. Ne razumejo, zakaj bi se morali prilagoditi njegovim potrebam. »Starši in vzgojitelji ali učitelji/ce so poskusili že vse, da bi nemirnega otroka vsaj za kratek čas pripravili do prekinitve neustvarjalnega gibanja. Vsa opozorila in tudi kazni so pogosto brez učinka, zato iščejo nasvet pri različnih strokovnjakih: zdravnikih, psihologih, defektologih, socialnih pedagogih in različnih posvetovalnicah.« (118)

Razlage za nastanek hiperaktivnosti se razlikujejo:

- »Costes (1990) omenja, da ni prepričljivega dokaza, da bi se domneva o osrednji poškodbi potrdila. Navaja tudi, da se sodobne raziskave usmerjajo na biokemijo možganskega delovanja.
- Luckert navaja (1993), da so vzroki sindroma hiperaktivnosti organski, psihični in socialni, so neenotni, z različnimi dejavniki in v nespecifičnih povezavah.
- Larry (1992) navaja nove raziskave, ki dajejo prednost motnjam možganskih transmiterjev, to je kemičnim prenašalcem živčnih impulzov v možganih. S tem kaže ADHD na nevrološko disfunkcijo pri nevrokemičnih primanjkljajih v možganih.« (Kremžar in Petelin 2001, 124)
- Težava naj bi bila v nepravilnem delovanju možganov, ki se imenuje minimalna cerebralna disfunkcija ali MCD (Passolt 1997, 37). Je sindrom, ki zajema vrsto vedenjskih in finih motoričnih motenj, ki se predpišejo odklonskemu možganskemu delovanju pri normalnem ali višje inteligentnem otroku. Simptomi so naslednji: hiperkinetičnost, motnje pozornosti, impulzivnost, spremenljivost razpoloženja in storilnosti ter perceptivno motorične motnje. Izraz minimalna cerebralna disfunkcija se uporablja v zdravstvenih ustanovah. Nasploh se uporablja oznaka hiperkinetični sindrom.

Vzroki, navedeni zgoraj, so nevrološke in metabolične narave. Hiperaktivnost ne izgine v otroštvu, ampak se nadaljuje v odraslost, saj ni ozdravljiva. Možno je le omiliti simptome (124).

3.1 Problematika hiperaktivnega otroka v osnovni šoli

Problematiko s hiperaktivnimi otroki v osnovni šoli smo Slovenci začeli obravnavati šele leta 1970 (Passolt 1997, 10). Razlogi, zakaj nastanejo težave, so naslednji: »Vselej smo se zavedali, da je za pomoč otrokom s hiperkinetičnim sindromom in s specifičnimi težavami pri učenju pomembna predvsem šola. Vsaj dva razloga sta za to. Prvi je ta, da so težave teh otrok najhujše v šoli. Prav tam odstopajo s svojimi slabšimi zmogljivostmi prilagajanja standardom vedenja, ki jih predpisuje šola, zahtevam glede učenja. Drugi razlog, zakaj v Sloveniji gradimo pomoč otrokom s hiperkinetičnim sindromom predvsem na aktiviranju šole, je v tem, da večina otrok ne gre po pomoč v mentalno higienske institucije in sta učitelj in šolski svetovalni delavec glavna pomočnika ali nepomočnika tem otrokom« (11). Ker je šola okolje, kjer otrok preživi večino časa, ga je tam treba ustrezno obravnavati in mu nuditi ustrezno pomoč - od učiteljev in specialnih pedagogov. Z ustrezno obravnavo so mišljeni posebni pedagoški prijemi med poukom, ki so primerni za hiperaktivnega otroka. Seveda ne smemo spregledati vloge staršev, ki hkrati prevzemajo več vlog: psihologa, specialnega pedagoga in po potrebi zdravnika. Šola in starši morajo drug z drugim sodelovati, saj imajo skupno nalogo, in to je ta, da otroka usposobijo za odgovornega in koristnega člana družbe (11). Veliko učiteljev ni usposobljenih za takšno pedagoško delo. Lahko se vprašamo naslednje: »ali so v zadostni meri seznanjeni, in zlasti, ali ustrezno in dovolj pomagajo otrokom pri obvladanju njihovih težav, še posebej pa, ali imajo v okviru sistema dovolj možnosti za izvajanje individualiziranih in prilagojenih pristopov k tem otrokom« (12). Učitelji se počutijo preobremenjeni. Nekateri ne razumejo ali nočejo razumeti problematike hiperaktivnih otrok, zato tudi odklanjajo sodelovanje z njimi (12).

Šolski sistem želi nadzor, predvsem pa red in prav iz tega zadnjega razloga je treba zadušiti nemir, impulzivnost in nestrpnost hiperaktivnih otrok. Šolski sistem želi disciplinirati učence, zato jih je treba popredalčkati, stlačiti v okvire. Otroku je treba dati določene učne prijeme, delovne navade, ki mu bodo kasneje pomagali lažje uspeti in se bolje spoprijeti z življenjem. Šolski sistem je takšen, da impulziven, nemiren in radoveden učenec ne more izbirati, kaj in kako se bo učil. Težava lahko nastane, saj ni vsak način za vsakogar in še posebej ne za hiperaktivnega otroka. Ker takšen otrok preživi večji del svojega časa v šoli, je pomemben vidik socializacije. V šoli nastane težava, saj tam ne odobravajo otrokovega temperamentnega in vzkipljivega značaja. Zato je otrok neprijeten in se sošolci neradi družijo ali sodelujejo z njim. Vse to kliče po posebnem pristopu (34–36). Če se otroku ne pomaga na pravilen način, lahko na primer ostane v istih zgodnjih, primitivnih, arhaičnih gibalnih oblikah. Čeprav so zelo živahni, imajo npr. slabšo prostorsko-gibalno koordinacijo v večjih prostorih (Kremžar in Petelin 2001, 125).

Standardni pouk jim ne ustreza, saj prihajajo v konflikt z učitelji in učenci. S strani učitelja je predvsem zaznan kot moteč dejavnik. Učitelji se počutijo preobremenjeni in si ne znajo pomagati. Posledično nemirni učenci ne dosegajo ciljev in smotrov učnega načrta pri splošnih učnih predmetih, kot so branje, pisanje in matematika. Starši so razočarani nad učitelji, ker otroku ne znajo pomagati, da bi dosegel ustrezne učne uspehe. Razočarani so prav tako nad svojim otrokom, ki bi moral ustrezati njihovim idealom in pričakovanjem (145).

V šoli in družbi se hiperaktivni otroci soočajo z naslednjimi težavami:

- učne težave pri učenju branja, pisanja in računanja,
- težave s koncentracijo,
- »se hitro in pogosto razjezijo, so nepotrpežljivi, muhasti, svojeglavi, izzivalni [...], kdaj pa kdaj pa so tudi preobčutljivi, prizadeti zaradi kritike in hitro užaljeni.« (Passolt 1997, 38) Zato je tudi popolnoma logično, da imajo težavo pri socialni integraciji, saj družba takšno nekontrolirano vedenje zavrača in so zato hiperaktivni otroci nagnjeni k socialni neuspešnosti (38).

Težave nastanejo z vstopom v šolo, saj se takrat po navadi postavi diagnoza. Pred tem se simptomi kar prezrejo. »Otrok s hiperkinetičnim sindromom preneha biti pacient te ali one mentalnohigienske ali psihiatrične ustanove, brž ko zapusti šolo. Diagnoze minimalna cerebralna disfunkcija, hiperkinetičnost, specifične učne težave so značilne za šolsko obdobje. Vzrok je delno ta, da se v procesu zorenja motnje ali posebnosti omilijo in mnoge povsem izginejo. Drugi vzrok, da ti otroci prenehajo biti pacienti ali tisti, ki potrebujejo še posebno pomoč psihologa ali zdravstvenega delavca, pa je ta, da ob izstopu iz šole postanejo njihove značilnosti za življenjski in delovni vsakdan nepomembne.« (Kos 1985, 219)

3.2 Razumevanje problematike doma in v šoli z etičnega vidika

Težava hiperaktivnosti in hiperkinetičnosti nastane, saj jo kot takšno zaznamo »normalni ljudje«. Starši si želijo pridnega, ubogljivega in krotkega otroka, ki mora izpolniti njihova pričakovanja in želje. Če je nemiren, neukrotljiv, neubogljiv, je to za starše nesprejemljivo, saj si želi normalno vodljivega otroka. Šola želi mir, red in disciplino. Šolski pouk je temu prilagojen, zato je nemiren otrok moteč dejavnik. Moti jih otrokova nemirnost, nenehno gibanje, nepotrpežljivost itn. Da bomo lahko podali rešitev, moramo najprej razumeti težavo. Najprej mora nastati težava, zato da lahko podamo rešitev. Zato da razrešimo težavo, jo moramo najprej prepoznati: »Kot se vsepovsod poudarja, je vodilna simptomatika (hiperkinetično vedenje) opisanega vedenjskega sindroma najpogostejša glavna pritožba staršev in šole današnjega časa. Eichseder označuje hiperkinetičnost kot najpogostejšo duševno motnjo otroštva« (Passolt 1997, 37).

V šolskem okolju je najbolj primerna in učitelju razumljiva oznaka »specifične učne težave« in »nemirni otrok«, zato da ne bi prišlo do napačnega razumevanja diagnoze. »Mnogi otroci in starši pa tudi učitelji razumejo to diagnozo kot okvarjenost ali bolezen

otrokovih možganov. Tako razumevanje je povezano pri otroku z moteno samopodobo, pri starših z bojaznijo, pri učiteljih s pojmovanjem otroka kot bolnika.« (Kos 1985, 220)

Če nekdo vztrajno trdi, da smo slabi, poredni, potem nas to nekako sili k temu, da temu vzorcu ustrezemo in se le s težavo iztrgamo iz začaranega kroga. Če pomislimo, da imamo že odrasli ljudje težavo s samodisciplino in da že odraslega človeka negativna kritika zelo prizadene, potem si lahko predstavljamo, kakšen vpliv ima mnenje učiteljev, mnenje okolice, staršev, prijateljev na otrokovo samopodobo. »Oskrbljen s patološko nalepko bo prizadeti otrok v smislu Labeling Approach včasih potrdil ta ponujen vzorec identitet (stigma) in s tem povezana pričakovanja. S tem, da otrok prevzame vlogo hiperkinetika, obstaja bojazen, da se bo s postopnim ponotranjenjem pričakovanega vzorca vedenja pričel vesti podobno, kot to definira in pričakuje zunanji svet. Oznaka, ki se mu jo nadene, začne potemtakem v določeni meri delovati kot dvojni pigmalion oziroma pričakovani efekt: specifični interakcijski proces v smislu self_fulfilling prophecy, ki se ne realizira le v doživljanju zaupne osebe, temveč postane tudi notranja psihična sestavina tako imenovanega hiperkinetičnega otroka, v katerem vedno bolj najde potrditev s stigmo povezanega pričakovanega vedenja.« (Passolt 1997, 40) Svet odraslih sooblikuje otrokovo lastno sliko o njem, njegovo samovrednotenje je odvisno od tega, kako ga ljudje sprejemajo. Ta slika mu bo sledila do konca življenja. Zaradi slabe samopodobe lahko pride do večjega tveganja za depresijo, samoogrožanje, nagnjenost k mamilom in slabše možnosti za poslovno uspešnost, težave pri izbiri poklica, saj ne kaže interesa za delo ter ima občutek, da ga učitelji ne razumejo, zato se tudi izogiba šoli. Sicer ima ambicije. Želi malo delati za veliko denarja in imeti veliko prostega časa. Ne zna ravnati z denarjem. Zgleduje se po uspešnejših. Prav tako lahko pride do odstopanja v razvoju. Puberteta lahko nastopi kasneje zaradi psihičnega zoritvenega vedenja. Nastopajo težave s starši v razdruževanju. Lahko se pojavljajo vzorci socialnega vedenja majhnega otroka (Kremžar in Petelin 2001, 121).

Ena izmed poti, ki jo lahko uberemo, je ta, da se vživimo v njegov položaj in poskušamo težavo rešiti z razumevanjem. Nemirni otrok ni umsko prizadet, ni intelektualno prikrajšan, prav nič ni narobe z njim. Potrebuje le ustrezno pot do cilja, da bo lahko uspel v osebnem in družbenem življenju. Ta pot naj mu bo prilagojena. »Če hočemo upoštevati izkušnje

prizadetih otrok, se je potrebno vživljati v posamezna znamenja. To pa terja proces razumevanja, v katerem se opazovalec skozi svoje razpoloženje pritipa do otrokovega. [...] Kot temeljni pogoj za spoznavanje se mora upoštevati subjektivnost, kajti ta omogoča, da opazovalec postane partner, udeleženec interakcije spoznavanja.« (Passolt 1997, 40–41) S takšnim odnosom lahko vzbudimo pri otroku radovednost, kar je zaželen terapevtski učinek. Passolt ne razume hiperkinetičnega otroka kot prizadetega, bolnega, ampak kot enkratno osebo, katere specifično individualnost je treba spoštovati in razumeti, ter se vživljati v njen položaj, jo jemati resno in ne zatirati. Treba jih je razumeti, saj sicer lahko z njihove strani naletimo na odpor, ki pa vsekakor ni produktiven (41).

3.3 Pomen didaktičnega pristopa na otrokov osebni razvoj z etičnega vidika

Pri hiperaktivnosti gre za celotno motnjo, ki ovira osebni in socialni razvoj otroka. Zato potrebuje našo pomoč, da mu pomagamo najti pot do samopomoči. »Zaradi neskladnosti med prizadevanji in med tem, da se vsa prizadevanja vedno izjalovijo, rastejo občutki krivde in manjvrednosti. Ta naraščajoči pritisk je pogosto začetek sekundarne nevrotizacije, posebej pri občutljivih otrocih.« (58) Otrok si želi biti boljši, a mu ne uspe. Svet odraslih si želi, da bi vladal red, a žal jih nemirni otroci zmeraj razočarajo in zato so večino časa deležni negativne kritike, kar seveda ni dobro za njihov osebni razvoj. Zato imajo posledično slabo samopodobo. Ravno iz tega vidika je didaktični pristop zelo pomemben, saj mu učitelji in sošolci sooblikuje samopodobo. Od nas je odvisno, ali si bo po »tistem prišepetaval«, ali je sposoben ali ni sposoben in ali bo z gotovostjo vase rešil problem ali se ne bo imel za sposobnega rešiti konflikta. Sicer je za učitelje, sošolce in družbo težko biti z nemirnim otrokom v normalni interakciji, saj mu to otežuje čustvena labilnost, nagibanje k hitremu in agresivnemu izbruhu (58–59). Zaradi agresije, labilnosti se začnejo težave v šoli in doma: »Ker hiperaktivni otroci ne zmorejo zadostno zatreti svojih gibalnih impulzov, niso dovolj pozorni na zaznavanje vidnih in slušnih sporočil.

Kdor je nenehno v gibanju, se ne more dovolj zbrati in ustrezno zaznati.« Posledično jim je težko slediti pri pouku, sedeti pri miru, dokončati nalogo in biti zbran (59).

Njihova živahnost je tisto, kar jih ovira in nam hkrati kaže, da je njihova energična radovednost vedoželjna (62). Takšen otrok si želi doživeti zmeraj nekaj novega. Žene ga neizmerna žeja po radovednosti. Želijo si novih pustolovščin, a zato jim je treba pripraviti primerno učno okolje. Eden izmed ukrepov, ki ga predlaga avtor, so pedagoško gibalni ukrepi (62). Več o tem v poglavju 7. *Motopedagogika in psihomotorika*.

4. Etični vidik prilagojenega izvajanja programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo

Načela, ki jih je treba doseči pri izvajanju prilagojenega programa, so: načelo integracija pri izobraževanju otrok in mladostnikov, načelo zagotovitve ustreznih razmer pri pouku, načelo enakost možnosti in preseganje ovir pri pouku, načelo pravice do izbire šole, načelo vključevanje staršev v osnovnošolski izobraževalni proces, načelo organiziranja izobraževanja otrok z namenom socializacije v šoli, načelo ustrezne in pravočasne usmeritve v ustrezen program, načelo interdisciplinarnosti. Da se lahko izpolnijo zgoraj naštetna načela, je treba pri pouku ustvariti ustrezno pozitivno ozračje. Druge otroke je treba poučiti o hiperaktivnosti, da se lahko izognemo negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb. Prav tako je treba nemirnemu otroku obrazložiti, zakaj je takšen, kot je, zato da ne bi prišlo do občutka krivde. Potrebno mu je dati občutek, da je v razredu sprejet, saj tako ustvarimo temelj za socialno interakcijo, komunikacijo in uspešno učenje (Nagode in Golobič 2008, 5–7).

Staršem je treba predstaviti problematiko in jih izobraževati, da se izognemo nepotrebnim konfliktom in raznim nepotrebnim odzivanjem. Zato je treba z njimi sodelovati. Sami se srečujejo z različnimi strahovi in skrbmi. Strah jih je, da bo njihov otrok pri pouku zanemarjen, da ne bo dosegel zelenih ciljev. Skrbi jih, ali bo njihov otrok sprejet pri učiteljih in sošolcih. Treba je pridobiti zaupanja staršev in jih razbremeniti njihovih strahov. Zato je pomembno interdisciplinarno delo z drugimi strokovnjaki na šoli. Za učinkovitejše delo z otrokom je treba prepoznati njegova močna področja in težave. Zato je treba vključiti starše. To je pomembno zaradi kasnejšega načrtovanja, izvajanja in evalvacije individualiziranega programa (7–8).

Ker mora šola otroku zagotoviti možnosti za doseganje optimalnega razvoja, so v izobraževalni proces vključeni še drugi strokovnjaki. Strokovni delavec se je dolžan stalno spolnjevati, zato da lahko dosega optimalne rezultate na svojem področju dela v sodelovanju z otrokom in starši ter drugimi strokovnjaki v timskem delu. Ravnatelj skrbi za

usmerjanje in zagotavljanje ustreznih materialnih in kadrovskih razmer. Svetovalni delavec se glede na svojo strokovno usmeritev vključuje v delo z otrokom. Ker preživi učitelj največ časa z otrokom, mora biti seznanjen o otrokovih posebnih potrebah in vzbujati pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb. Prav tako mora kontinuirano nadgrajevati znanje o otrokovih posebnih potrebah (8–9).

4.1 Smisel prilagojenega programa v osnovni šoli z etičnega vidika

Ob pravilnem razumevanju in doumetju posebnosti hiperaktivnega otroka lahko to vodi v boljšo integracijo otroka v razredni pouk. Razumevanje mora prihajati tako od učiteljev, učencev in staršev. »Cilj individualizacije je optimalni razvoj otroka, kamor sodi tudi čim boljša povezanost z drugimi ljudmi, torej tudi socialna integracija.« (Galeša 1993, 39) Velikokrat se zgodi, da hiperaktiven otrok ni sprejet v razredu, saj prihaja do nerazumevanja med njim, sošolci in učitelji. Učitelji in sošolci ga velikokrat ne znajo, nočejo sprejeti takšnega, kot je in posledično težko sodelujejo z njim. »Razvoj kompleksne integracije oziroma normalizacije zahteva spreminjanje številnih stališč, vrednost in nov model mišljenja, poučevanja in vzgoje na ravni posameznika, družbe, države, Evrope in sveta.« (41) Prvi korak je sprejemanje, šele potem sledi dolga trnova pot sodelovanja. Reakcija otroka na določeno situacijo je najprej pogojena z ozračjem, ki vlada v šoli. Zavedati se moramo, da ne bo nikoli normalno vodljiv kot njegovi sošolci, a kljub temu z njim ni izključeno uspešno sodelovanje (40). Hiperaktiven otrok ima težave pri učenju, branju, pisanju in matematiki, zato ima lahko slabše učne uspehe. Najlažje bi bilo, če bi ga dali v posebno šolo, kjer je snov veliko lažja. S tem si olajšamo delo, vendar škodujemo otroku, saj mu ne pomagamo pri razvoju, ampak ga oviramo. Takšni otroci so velikokrat zelo pametni, a potrebujejo poseben pristop, prilagojen njim. »Zaostajanje učencev povečuje probleme učencev in šole, kjer so taki učenci (nabirajo se v določenih razredih). Določena skupina učencev je kaznovana, ker družba in šola nočeta ali pa ne znata nuditi takim otrokom pravočasne in ustrezne razvojne pomoči.« (24) Zato je treba opuščati sedanja negativna stališča in neustrezno vrednotenje do teh otrok. Socialne motnje lahko

nastopijo kot posledica nevednosti. Otrok le v primerni interakciji z družbo pridobiva socialne veščine in ne z izolacijo in stigmatizacijo. Družba je soodgovorna za razvoj takšnih otrok, saj jih sooblikuje. Šola je sestavni del vzgojnega koncepta neke družbe. Ker je šola vzgojno-izobraževalna ustanova, je s tem soodgovorna za osebni razvoj hiperaktivnih otrok (40). »Populacijo otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami tvorijo vsi tisti otroci, učenci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave ali motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja ne glede na to, ali se šolajo na osnovni šoli s prilagojenim programom ali na redni osnovni šoli.« (25)

4.2 Vpliv zdravil na otrokovo samopodobo in smiselnost njihove uporabe

Otrokovo hiperaktivno vedenje je za okolico nesprejemljivo. Zdravila takšnemu otroku pomagajo, da se vede primerno. To pomeni, da se vede v skladu s tem, kar mu narekuje družba. Otrok lahko razume, da ga okolica sprejema šele potem, ko je vzel zdravilo, saj mu umilijo simptome hiperaktivnosti. Zato mora otrok sprejeti zdravilo in razumeti, da ne bo učinkovalo brez njegovega sodelovanja. Brez tega spoznanja se lahko posledično počuti manjvrednega, saj dobi občutek, da ni dovolj dober takšen, kakršen je. Zdravilo mu pomaga, da je bolj uspešen v šoli, pozitivno vpliva na socializacijo, da se njegove sposobnosti lažje razvijajo. S pomočjo zdravil lažje poteka komunikacija z okolico. Negativne posledice jemanja zdravil so lahko: zastoj v rasti, zmanjšanje apetita, motnje spanja. Vsekakor ne moremo razumeti zdravila kot edino možno rešitev, ampak kot dopolnilo k celostni terapiji, ki lahko ali ne vključuje jemanje zdravil (Passolt 2007, 19–20).

Ker univerzalnega »recepta« za zdravljenje hiperaktivnosti ni, je treba pri vsakem otroku izbrati njemu primerno pot. Zdravila pridejo v poštev šele takrat, ko druge metode ne dosežejo omilitev simptomov in ogrožajo otrokov osebni in socialni razvoj. Najbolj daljnosežen vpliv ima družinsko življenje. Družina mora pri tem prehoditi trnovo pot. Trije

dejavniki so družini v oporo: ljubezen do otroka, poznavanje problematike in sprejemanje otroka. Jasne smernice in red so v družinskem življenju zelo pomembne. Otroku se je sicer treba prilagajati, a je treba vzdrževati neke stalnice in omejitve. Brez jasnih navodil in reda so izgubljeni. Red in navodila mu pomagajo pri samodisciplini. »Otroke z ADHD obravnavajo podobno kot učne težave, kar pomeni, da je potreben tudi poseben gibalni pristop. Zdravila in pogovori sami ne bodo pomagali vsem vidikom te motnje, pač pa so enako pomembni celostni vzgojni pristopi in svetovanja učiteljem in staršem.« (Kremžar in Petelin 2001, 123) Šolanje predstavlja za otroka in učitelja poseben napor. Učitelj mora razumeti, da učenec s hiperaktivnim sindromom ne razdira pouka nalašč in da je bolj razdražljiv kot preostali učenci. Da se izogne motečemu vedenju, mora bolje motivirati nemirnega otroka k sodelovanju kot druge. Da otroka pomiri, je potrebna mirna sproščena beseda, ignoriranje, preusmeritev pozornosti ipd. (Grm 2013)

Nekateri učitelji dojemajo otroka s hiperaktivnim sindromom kot nemirne, agresivne, moteče, ki so »prava nadloga«. Nekateri ljudje celo menijo, da se težava s preprostim jemanjem zdravil reši. Javno mnenje o hiperaktivnem otroku je še zmeraj slabo. A za otrokovo samopodobo je zelo pomembno, da ga okolje sprejema takšnega, kot je, saj mu narekuje samopodobo. Hiperaktivni sindrom je kot genetsko pogojena motnja neozdravljiva. Njene simptome lahko zgolj omilimo. Otroku lahko pomagamo s sprejemanjem takšnega, kot je, z vsakdanjo rutino in redom, dietno prehrano, zdravili, pogovori in medsebojnim poslušanjem. Otroka je treba poslušati, saj velikokrat ve, kaj ga moti in kako se mu lahko pomaga. Šolanje predstavlja za otroka zelo velik izziv zaradi zahtev prilagajanja in učenja. Zato imajo posebej pomembno vlogo starši, ki so mu v oporo in predstavljajo glavni vir razumevanja. Starši morajo imeti ustrezno moč in znanje za premagovanje ovir. So tudi prvo okolje socializacije. Ker je za otroka čas šolanja še posebej težaven, je pomembno, da so učitelji primerno in pravilno vključeni v proces šolanja in zdravljenja. Tudi šolsko osebje mora biti poučeno v poslušanju in poučevanju (Štok 2010).

5. Šola Marie Montessori kot primer prilagojenega programa

Filozofija pedagogike Marie Montessori temelji na mišljenju, da je treba ohraniti in graditi iz edinstvene enkratnosti vsakega otroka. Otroci morajo biti svobodni pri učenju, zato da lahko uspejo. Pedagogika Marie Montessori se ukvarja z vsakim posameznim otrokom. Zavrača standardne pedagoške prijeme šolskega sistema. Je idealen primer, kako se lahko prilagodimo hiperaktivnemu otroku, zato jo bomo podrobno analizirali in na koncu še predstavili potek pouka.

Maria Montessori je začetnica in ustanoviteljica šole montessori. Utrla je drugačno pot vzgoje in izobraževanja v šolskem sistemu. Je predvsem metodološko usmerjen program. Razvila je celovit in z materiali dodelan kurikulum. V takšni šoli je v ospredju ohranjati in negovati otrokovo radovednost ter vedoželjnost z možnostjo pridobivanja znanja in vrednot. Otrok si ustvari svoj lastni ritem, s katerim doseže veščine. Prav tako mu pomaga pri osebnotnem razvoju, krepitvi samozavesti, izboljšanju koncentracije, izboljšanju samoorganizacije, pridobivanju delavnih navad, spodbujanju k samostojnosti, spodbujanju k samostojnemu reševanju, socializacije pri pouku in timskem delu, prevzemanju odgovornosti.

Maria Montessori je 6. januarja 1907 ustanovila svojo hišo otrok v San Lorenzu. Uporabljala je učne pripomočke in metode, ki so otrokom omogočale, da so se iz napak in preizkušenj sami učili. Njena metoda se je začela širiti po svetu. Za otroke je ustvarila edinstven svet, kjer so se lahko učili na njim prilagojen način, in to v okolju, ki ima pohoštvo po meri otroka, svetle učilnice, učitelje, ki imajo čas za poslušanje. Ustvarila je sproščeno ozračje, kjer so se otroci z veseljem učili. Njena miselnost je bila ta, da otroci sami vedo, kaj se bodo učili. Na to se je njeno delo opiralo in tudi razvijalo. Predvsem je opazovala, kako se otroci sami spontano učijo in igrajo (Program Osnovne šole Montessori bl., 6–9).

5.1 Antropologija pedagogike Marie Montessori

Antropologija pedagogike Marie Montessori temelji na prepričanju, da je otroku naravno, da se razvija individualno, na sebi lasten način. Otrok se sicer rodi s potencialom, ki ga je treba razviti preko vzgoje. Odrasli ljudje so otroku vzgled. Otrok ves čas podzavestno stremi k temu, da bi se osamosvojil. Komunikacija z okolico otroku pomaga, da postaja samostojen. Ker je otrok socialno bitje, se uči preko skupne in individualne interakcije. V obdobju šolanja se ta koncept individualizacije še posebej poudari. Otrok išče svoje mesto v družbi preko komunikacije z njo. Pedagogika Marie Montessori temelji na socializaciji in medsebojni komunikaciji. Tako je otroku omogočen svobodni razvoj z možnostjo razvoja njihovega potenciala v največji meri. Bistvo te pedagogike predstavlja polarizacija pozornosti. Polarizacija pozornosti je nastala na podlagi dogodka, ki jo je motiviral, da razvije svoje pedagoško delo. Za polarizacijo je značilna intenzivna stopnja koncentracije, ki nastopi, ko se otrok posveča delu in ob delu doživlja zadovoljstvo. Posledica tega fenomena je otrokov razvoj. Fenomen služi izgradnji moči in sposobnosti, razvoju celotne osebe. Ob tem je treba poudariti, da je delo, ki se mu je otrok tako intenzivno posvečal, njegova svobodna izbira, brez vmešavanja drugih. Otrok si sam izbere, s čim se želi ukvarjati, in to glede na to, v katerem psihičnem razvoju je. Ko otrok doseže točko polarizacije, ko so vsi pogoji zanjo dani, pride na površje njegova prava narava: mir, dejavno življenje, radovednost in veselje. Za polarizacijo je otrok dovzeten takrat, kadar pride v občutljivo obdobje. Je obdobje v otrokovem življenju, ko je posebej dojemljiv za določene dražljaje, in to do te mere, da stopijo drugi dražljaji v ozadje. Intelktualno in duhovno hrepenenje je tisti motiv, ki otroka žene, da je čim bolj povezan s svetom in zato ga želi preko dejanj osvojiti. Ljubezen do učenja je tisto gibalno, ki ga motivira, da vstopi v interakcijo z okolico. Učiteljeva naloga je, da v tem obdobju opazuje in zazna določene dejavnosti ali teme in odgovarja z ustrežno pripravo in didaktičnimi materiali. Rezultat tega procesa je zadovoljen in miren otrok (Program Osnovne šole Montessori bl., 9–10).

5.2 Didaktični program pedagogike Marie Montessori

Didaktični program je v pedagogiki Marie Montessori sestavljen iz treh komponent, ki so med seboj povezane: okolje, učitelj in otrok. Okolje mora biti prilagojeno otroku. Učitelj mora pripraviti primerno okolje, prilagojeno otroku, in to glede na otrokovo zanimanje in razvojne potrebe. Učitelj mora uporabiti ustrezne metodološke ukrepe, da zadovolji otrokove razvojne potrebe. Otrok tako iz okolja jemlje, kar potrebuje. Učilnica je okolje, ki ga je treba ustrezno pripraviti. V njem vlada prijetno vzdušje. Je zasebni prostor določene skupine otrok in učitelja. Učilnica je strukturirana in razdeljena na enote, ki otroku dajejo izbiro. Materiali so otroku prav tako na izbiro po lastni želji in so pregledno popredalčkani. V vzgojni proces niso vključene zgolj učilnice, ampak tudi preostali zunanji svet. Učitelj ima vlogo pomočnika in vodi otroka, da doseže cilj. Cilj pedagogike Marie Montessori je samostojnost. Ko učitelj pri otroku zazna določeno zanimanje, potem jim predstavi področje zanimanja, jim predstavi material in doda še izziv (Program Osnovne šole Montessori bl., 9–12).

5.3 Didaktični principi pedagogike Marie Montessori

Gibanje in kognicija je prvi princip pedagogike Marie Montessori. Princip temelji na tem, da se učimo preko dela, preko gibanja. Za otroka je pomembno, da vzame stvar v roke in se tako uči, saj živi v svetu, kjer se je treba gibati, zato da lahko živimo in preživimo. Otrok želi svobodno izbiro, želi postati svoboden in ubrati lastno pot, želi se učiti iz lastnih izkušenj. Zato mu je treba pomagati in mu dati na razpolago izbiro znotraj skrbno pripravljene urejene strukture. Rezultat te izbire je vedno boljši učni uspeh. Samomotiviranje je rezultat interesa in hkrati tretji princip. Samomotivacija nastopi, ker je to otroku po naravi dano. Narava je otroku dala interes za učenje preko gibanja, zato da se tako čim bolj približa svetu. Interes lahko v učilnici ustvarimo tako, da oblikujemo

material, s katerim vzbudimo zanimanje in željo po delu. Lahko jim vzbudimo radovednost tudi z motivacijskimi urami. Pedagogika Marie Montessori se izogiba zunanjim nagradam, ki bi motile otrokovo koncentracijo. Prav tako je za njeno pedagogiko pomembno timsko delo, ki otroku pomaga pri socializaciji in je hkrati pomemben način za pridobivanje znanja. Ker smo ljudje socialna bitja, živimo v družbi. Zato se otrok uči preko socializacije.

Zadnji princip je red v okolju in v umu. Preko zunanjega reda je otrok pridobil notranji red. Preko discipline se je lahko otrok učil v okolju montessori. Red je struktura, v katerem se majhni umi razvijajo in pridobivajo veščine učenja zdaj in kasneje (Program Osnovne šole Montessori bl., 14–16).

5.4 Filozofija in etika pedagogike Marie Montessori

Svoboda je princip v pedagogiki Marie Montessori, ki je hkrati tudi omejena s strukturirano okolico, z izbirami, ki so jih učencem ponudili učitelji. Učitelj omejuje svobodo z manipulacijo okolja, zbujanjem radovednosti preko motivacijskih ur, z materiali, ki so otroku dani v omejenih količinah. Tudi preko učiteljevega vodstva je svoboda učenca omejena (Montessori 2008, 266-275). Metoda in didaktični prijemi omejujejo otrokovo svobodo in hkrati omejujejo uspešnost. Poslušnost življenjskemu nagibu je osvoboditev posameznikovih zmožnosti. Osvoboditev posameznikovih zmožnosti dosežemo z vzgojno metodo, ki temelji na svobodi, a je hkrati omejena z metodo. Sposobnost osvoboditve zahteva spoštovanje zmogljivosti posameznika in nujno pomoč, da se lahko te zmogljivosti izrazijo v vseh oblikah. Iz svobodne volje nastane notranja disciplina, ki je prav tako naravno dana. Naravno dana je, ker izhaja iz svobodne izbire. Disciplina je pomembna, ker postane otrok z njeno pomočjo bolj družbeno odgovoren. Disciplina ni samo vrlina, ampak tudi del svobodne volje. Z disciplino lahko pridobi sposobnost uravnotežiti svojo osebnost in ustvariti red v svojem umu. Posledica tega je sposobnost ponotranjene tišine, ki je polna in ne zgolj prazna tišina. Tišina je izpopolnjena s poglobljanjem vase in poglobljanjem v nekaj, kar je zunaj njega. Ta sposobnost daje otroku zmožnost molitve. Otrok se zmore

ustaviti, zmore z začudenjem strmeti v skrivnost. Ponotranjenje takšne tišine daje otroku mir, veselje in predvsem zadovoljstvo.

Odgovornost je pomemben cilj, ki ga želi ta pedagogika doseči. Uči kozmično vzgojo, ki otroka poučuje o naravi, veselju in o človeku ter o njihovi medsebojni odvisnosti. Pomemben je vidik celote. Sestavni del celote je kozmos, Božji red. Kozmična vzgoja se prilagaja otrokovim razvojnim stopnjam in ga počasi uvaja v svet odgovornosti. Prepletena je v vse učne predmete ali se izvaja kot projektno delo. Montessorijeva pedagogika stremi prav tako k sledečemu etičnemu načelu in to je mir (Program Osnovne šole Montessori bl., 16–19). »S poudarkom na človeški družini in na medsebojnih odnosih med vsemi živimi bitji začnejo učenci odkrivati, da niso ločeni od preostalega sveta, ampak integralni del pri ustvarjanju harmoničnega sveta.« (Program Osnovne šole Montessori bl., 19) Etična vizija, ki jo želi doseči pedagogika, je mir. Vsaka nova generacija je nov vir upanja, nova možnost vedno večjega podviga za mir. Potrebno je predsodke, sovraštvo in napačen ponos starejših generacij pustiti za seboj in ubrati miroljubno pot, ki bo svet odrešila vojn in jo popeljala v novo dobo miru (Program Osnovne šole Montessori bl., 19).

5.5 Uresničitev didaktične metodologije pedagogike Marie Montessori

Dan se začne s svobodno izbiro dejavnosti, ki otroku omogočajo, da si sami izberejo dejavnost, čas, ki ga bodo posvetili delu, delo v skupini ali samostojno. Ta dejavnost krepi socializacijo. Dejavnosti potekajo v kontroliranem in zato pripravljenem učnem okolju. Časovni razpon je relativen in odvisen od otrokovega predhodnega znanja in zmožnosti samoorganizacije in načrtovanje dela. Otroci se delu posvetijo, dokler jih zanima ali je ne prekine učiteljeva razlaga nove snovi ali šolski zvonec (Program Osnovne šole Montessori bl., 20).

Vodeni pouk zahtevajo vsebine, kot so športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, tuji jeziki, religijski pouk, uvod v novo temo s področja naravoslovja, geografije in zgodovine,

prebiranje in pogovor o knjižnih delih, pogovor o raznolikih temah v krogu, priprava ekskurzij in projektov, vaje gledaliških predstav in plesne vaje. Oblika vodenega pouka poteka ali v celoti ali v skupini. Učitelj uporablja diferenciacije in s tem upošteva individualne sposobnosti otroka. Določajo ga predmet, učna snov, delovna gradiva, sedežni red, čas in učitelj. Vodeni pouk nadaljuje svobodno izbiro dela. To pomeni, da se znanje pogloblja, razširja (Program Osnovne šole Montessori bl., 20–21).

Naslednja metoda didaktične metodologije pedagogike Marie Montessori je svobodna izbira materiala. Materiali morajo izpolnjevati naslednje pogoje: estetska privlačnost, definiranje zahtevnostne stopnje in so vedno omejeni samo na en naslednji miselni korak, spodbujanje k samodejavnosti in samonadzoru. Z uporabo materialov se otrok uči iz svojih napak. Prav tako se otroci preko uporabe materialov učijo delati v skupini, počakati na vrsto in deliti material. Iz tega se ne razvije samo socialna kompetenca, ampak tudi spoštovanje drugih, saj ima vsak dan podobne izkušnje in jih ima za normalne (Program Osnovne šole Montessori bl., 21).

Tretja metoda je razred z raznovrstnimi oddelki. To pomeni, da so v razredu učenci treh različnih starosti. Smisel raznovrstnih razredov je ta, da starejši otroci navdihujejo mlajše, so jim v pomoč, hkrati se mlajši otroci zavedajo svojih meja, starejši otroci pa z razlaganjem mlajšim utrjujejo svoje znanje. Otroci različnih starosti se bolje razumejo, zato si lažje pomagajo, starejši razlagajo mlajšim učno snov ali jim pomagajo pri novih izzivih. Pri tej obliki dela se spodbuja vzajemna pomoč in tolerantnost (Program Osnovne šole Montessori bl., 22). »Izkušnja heterogenih razredov spodbuja razvoj zdravega in trdega občutka lastne vrednosti.« (Program Osnovne šole Montessori bl., 22)

Projektno delo je naslednja oblika dela in je usmerjeno na kozmično vzgojo. Izbira učne vsebine projektnega dela je lahko motivirana s strani učenca, učitelja ali celo staršev. Pri načrtovanju projekta imajo učenci možnost do sooblikovanja in sodelovanja kot celoten razred ali v skupinah. Pri projektne delu otroci urijo tudi kompetenci samoodločanje in samoorganizacijo. Pridobljene rezultate projektnega dela je treba ob zaključku tudi predstaviti, in to svojemu razredu, drugim razredom, staršem ali šoli (Program Osnovne šole Montessori bl., 22–23).

Domača naloga daje otroku priložnost, da svoje znanje utrjuje in osvežuje. So praktične, saj otroci doma zbirajo materiale, jih prinašajo v šolo, čistijo delovno opremo, doma dokončujejo v šoli začeto delo. Lahko si jo tudi izbere sam (Program Osnovne šole Montessori bl., 23).

Starši so pomembna komponenta pedagogike Marie Montessori, saj se vse začne pri domači vzgoji in nadaljuje v šoli. Zato morajo starši temeljito spoznati pedagogiko Marie Montessori in se redno izobraževati. Pogovori s starši so pomembni za sodelovanje in tudi razumevanje specifičnih učnih težav (Program Osnovne šole Montessori bl., 23–24).

5.6 Pedagogika Marie Montessori in hiperaktivnost

Večina otrok, ne samo hiperaktivnih, preživi svoj dan pred televizijskim sprejemnikom, z igranjem računalniških igrice, brskanjem po spletu, je preveč živil z umetnimi sestavinami in sladkorjem. Montessorijeva pedagogika se skuša temu izogibati, saj meni, da se tako poveča raven koncentracije. S spremembo vsakodnevnih dejavnosti se otroku ponudi alternativni način učenja in ta sprememba je svobodna izbira dejavnosti, ki spodbujajo koncentracijo in sposobnost učenja v lastnem slogu. Prav tako pedagogika uči socialne interakcije z okoljem. Predvsem želi spodbujati zavedanje spoštljivega odnosa do drugih in samospoštovanje (Stephenson 2006, 1–7).

Hiperaktivni otroci imajo veliko težav pri vzpostavljanju in negovanju stikov. Filozofija pedagogike Marie Montessori zagovarja učenje preko vaje in ne preko popravljanja napak. Sama vzgoja je spoštljiva, svobodna in pristop učitelja je pomirjajoč ter spoštljiv. Rezultat takšnega odnosa do učenca je sposobnost samostojnega dela, zbran in zorganiziran um ter boljše samospoštovanje. Posledica samospoštovanja je spoštljiv odnos do drugih ljudi (1–7).

Pedagogika Marie Montessori omogoča preusmeritev nakopičene energije nemirnih otrok v bolj produktivne in ustvarjalne dejavnosti. Učitelji jih motivirajo do izbire dela po lastni

želji. Tako se z veseljem razbremenijo čezmerne energije in se učijo na zabaven način. Ta pedagogika ne muči hiperaktivnega otroka s čezmernim sedenjem pri miru, kar pa tako ali tako ni zdravo za nikogar (1–7).

Negativno socialno vedenje rezultira iz slabe samopodobe. Slaba samopodoba je posledica mnenja drugih ljudi o nemirnem otroku. Otrok ustreže kolektivnemu pričakovanju in se temu primerno vede. Ima občutek, da ni sprejet takšen, kot je. Ima željo, da bi se spremenil, a mu ne uspe. Šele ko se ga sprejema takšnega, kot je, dobi povod za spremembo. Pristop do otroka se s tem spremeni in izboljša. Prvi korak je sprejemanje, kar ima za posledico spoštljiv in pomirjajoč odnos do otroka. Posledica takšnega odnosa je izboljšanje samopodobe in pozitivno socialno vedenje (1–7).

Svobodna izbira potegne za seboj zainteresiranost za delo, samostojnost in izpopolnjenost z delom. Delanje napak je zaželeno, saj se preko njih učimo. Grajanje in popravljanje napak je nezaželeno. Če pomislimo, da ženi ne bi bilo všeč, da ji mož konstantno stoji za hrbtom in jo popravlja, bi jo oviralo pri delu. Če se otroku želi pomagati tako, da ga kar naprej popravljamo, potem se ta ne osredotoči na delo, ampak na to, kako se je v očeh drugih odrezal. Ker pri takem načinu vzgoje niso zaželene napake, se otroka ne sprejema, kar vodi v slabo samopodobo (1–7).

Pedagogika Marie Montessori prav tako išče in razvija talente otroka. Kar vodi v izboljšanje koncentracije, spodbujanje pozitivne samopodobe in izboljšanje komunikacije s seboj in okolico. Otrokovi talenti in interesi se lahko pri vzgoji izkoristijo kot metoda dela z otrokom. Kar spodbuja zanimanje za druga področja. En vidik te pedagogike je tudi sposobnost učitelja za zbujanje otrokovega interesa za neko tuje področje. Lahko na primer izkoristi prej končano delo kot povod za novo tematiko. Lahko na zanimiv in prikupen način predstavi novo področje in tako vzbudi zanimanje otroka. Tako se bo otrok z veseljem lotil dela, porabil več energije in priučene veščine se bodo bolj usidrale v spomin. Pedagogika Marie Montessori želi otroku posredovati sporočilo, da je delo zabavno in ne naporno, zato da se bo lažje loteval vsakodnevnih opravil. Odrasli jim ne narekujemo samo samopodobe, ampak služimo tudi kot vzor, zato se moramo temu primerno obnašati. Slab motivator smo, če od otroka nekaj pričakujemo, česar od sebe ne zahtevamo (1–7).

Velik poudarek se daje praktičnemu delu, ki sicer izhaja iz teorije, vendar se še največ naučimo iz prakse, iz vaje in z utrjevanjem. Tako postane snov bolj doumljiva in zanimiva. Tako se pomaga razvijati sposobnost za organizacijo samega sebe in vsakodnevnih opravil. Urejen, organiziran in motiviran um bo težje kaj pozabil. Pozabljivost je tudi ena izmed težav, s katerimi se srečujejo nemirni otroci (1–7).

Veščine, ki jih hiperaktivni otroci pri pedagogiki Marie Montessori pridobijo, so: samostojnost, samospoštovanje, sposobnost komunikacije z okolico, zanimanje za druge ljudi, delavne navade, organiziranost, intelektualne sposobnosti, znanje (1–7).

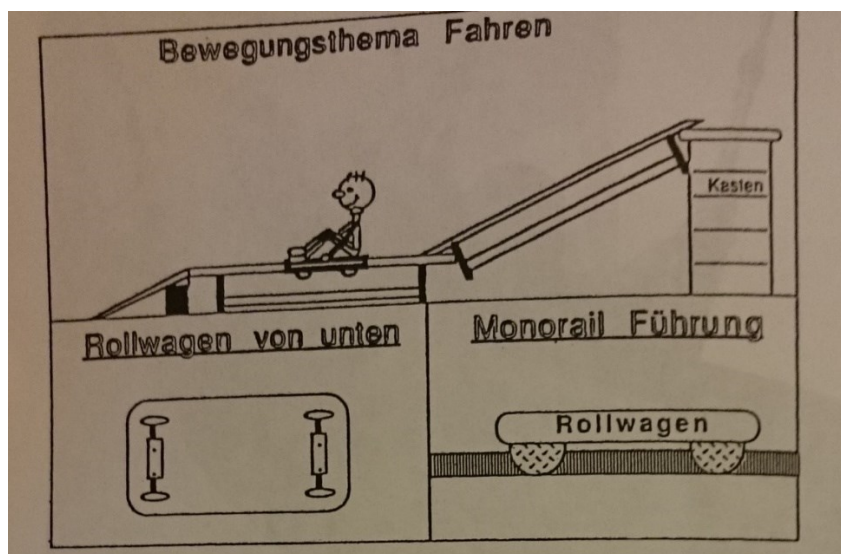
Prednosti pedagogike Marie Montessori:

- Gradi na razumevanju, da ima vsak otrok svoj način učenja. Otrok je obravnavan kot posameznik. Pri vzgojnem in izobraževalnem procesu so njegove individualne potrebe vključene. Ravno obratno je v rednem osnovnošolskem programu.
- Otrok je v učni proces veliko bolj produktivno vključen kot v običajni šoli s prilagojenim programom.
- Otrokove sposobnosti pridejo bolj do izraza, saj le-te aktivno iščejo ter vključujejo pri učenju.
- Učitelj se zaveda otrokovih individualnih potreb in mu služi kot pomočnik pri učenju. Učitelj v rednem izobraževalnem programu obravnava otroka tako kot vse druge. Ni individualnega pristopa.
- Učni proces v pedagogiki Marie Montessori poteka fleksibilno, prilagaja se otroku. V rednem šolskem programu se lahko zaradi strukture proces le do določene mere prilagodi.
- Uporabljajo se različne oblike dela in raznovrstni materiali. Tako se spodbujata otrokovo zanimanje in aktivno učenje. V rednem šolskem programu je priljubljen frontalni način dela in s tem se podpira pasivno učenje.

6. Gibanje in igra kot didaktična metoda

Gibanje in igra sta učinkoviti metodi za hiperaktivnega otroka. Spodbujata iskanje samega sebe in izboljšata pozitivno samoobčutenje. Želja po gibanju, kreativnost, skupno dogajanje se tako lahko razvije v popolnosti. Prav tako se spodbuja socializacija. Gibanje in igra potekata v majhnih skupinah in zaobjemata balansiranje, vožnjo, kotaljenje, guganje. Za boljše razumevanje bomo predstavili nekaj vaj (Czerwenka 1994, 81–82).

1. Vaja za spodbujanje ravnotežja se izvaja v obliki guganja. Smisel vaje je ponavljajoči se vzorec in socializacija. Vaja se izvaja v majhnih skupinah. Materiali morajo biti ustrezni in pregledni. Odrasli so prisotni, a niso v ospredju. Otroci si med dogajanjem izmenjujejo doživetja in čustva. Skupaj doživljajo vajo in jo tudi med sabo delijo preko ustne komunikacije.
2. Vaja gibanja predstavlja vožnjo na vozečih materialih. Posebej priljubljena je vožnja s tirnim vozilom v zato prirejeni telovadnici. Za boljšo predstavo vozila in izgleda telovadnice si oglejmo spodnjo sliko (slika 1). Smisel te vaje je zadovoljitev potrebe po gibanju in premagovanje strahu. To je samo ena izmed različic vozečih materialov (81–86).



Slika 1: Tirno vozilo v prirejeni telovadnici VIR: (86)

6.1 Gibanje in igra v šoli

Tukaj pride do težave, saj šola kot institucija le s težavo sprejema kreativne in razvojne prostore za otroke s prekipevajočo energijo. Temu nasprotuje organizacijski potek, stalnost, arhitekturne zmožnosti (86).

Ena izmed možnih sprememb bi lahko bila zamenjava stolov z žogo za sedenje, z valjem in kolesom. Projekti so nastali zaradi težav, ki jih imajo hiperaktivni otroci v šoli. Smisel takšnih projektov bi bila izgradnja delavnega duha, socializacija, samoorganizacija v varnem okolju, brez konkurence in brez ocen. V takšnem okolju se razvije igra, ki čedalje bolj postaja kompleksna. Spodbuja k samostojnim aktivnostim. Igriva vsebina spodbuja radovednost otroka. Ideje se integrirajo v igro. Pouk postane zabaven (86–87).

Preidimo k realnemu primeru, kako se lahko zamisel o gibanju in igri vključi v šolo. V samem središču šole je prostor pred odmorom in prostor za odmor. Otroci lahko v prostoru izbirajo med gugalnico, norenjem, skakanjem, vrtenjem, rolkanjem, gradnjo in oblikovanjem, stiskanjem, mirovanjem in sanjarjenjem. Izbira je nastala zaradi zasnove svobodne izbire in zaradi spodbujanja samoiniciativnosti. Tako urijo svoje spretnosti in sposobnosti. Otroci se bolje zavedajo svojih sposobnosti in si postavljajo izzive, ki so jim kos. V šolski vsakdan bi bilo treba vključiti gibanje ob določenem času med učno uro v razredu, spremembo prostorov, spremembo šolskega dvorišča za čas odmora, razširitev športne ure v okviru motopedagogike, šolo kot življenjski prostor, vključevanje staršev, zabavo in podobno (86–89).

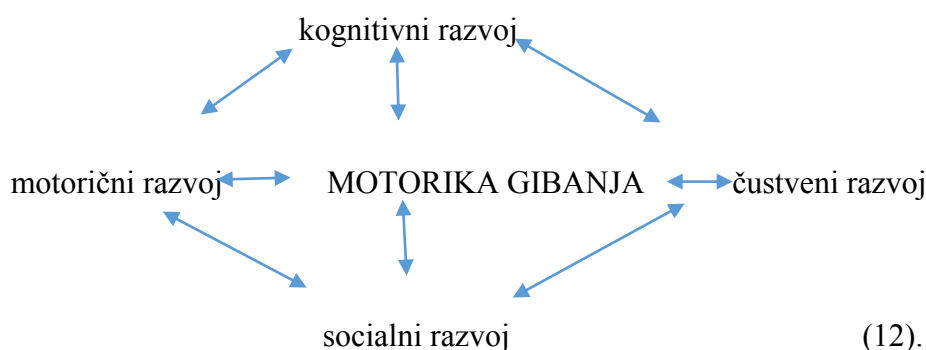
6.2 Gibanje in igra v telovadnici

Igra z baloni in muhalniki je za hiperaktivne otroke zabavna in učinkovit način za zmanjševanje hiperaktivnega vedenja. V prvi vaji se stimulira vestibularno-motorična dejavnost.

- Pri prvi nalogi otrok osvaja prostor, tako da po telovadnici teče, skače in čim močneje udari po čim več balonih. Pri drugi nalogi izkuša svobodo prostora. S pomočjo rolke se giblje po prostoru stoje, sede ali leže in medtem udarja z muhalnikom po balonih. Pri tretji nalogi začuti svobodo prostora. Vrte na rolki udarja z muhalnikom po balonu.
- Druga vaja uči zaviranje in usmerjanje gibanja. Pri prvi nalogi se ustvari mesto iz omar in vrvi. Po mestu se otroci gibljejo čim hitreje in pred seboj odbijajo balone. Baloni ne smejo pasti na tla. Pri drugi nalogi z muhalnikom tolčejo po balonih in to tako, da se balon dotakne stene, pade v košarkarski koš ipd.
- Pri tretji vaji se izboljšuje koncentracija. Prva naloga določa, kako zadeti balon z muhalnikom, kako ga zadeti v sredino, tako da je udarec čim glasnejši, da balon počí, da zleti čim višje ipd. Druga naloga določa, kako vrteti balon. Balon se vrtil na muhalniku. Ne da bi z muhalnikom direktno udarili po balonu, se z njim igramo.
- Četrta vaja uči vidne pozornosti. Pri prvi nalogi otroci opazujejo balone. Ugotoviti je treba, kakšni so baloni. Opazujejo pot letenja balona. Brž ko balon pade na tla, se vsi usedejo. S pomočjo svetilke v temi sledijo balonom.
- Peta vaja uči premagovanje impulzivnosti. Pri tej vaji je treba najprej premisliti, kako pripraviti balon do tega, da se giblje, ne da se ga odbije. To se doseže tako, da se s pomočjo muhalnika tolče ob balonu in se tako ustvari »veter«. Pri naslednji nalogi je treba ugotoviti, kako usmeriti veter, da bo balon vzletel čim višje. Pri naslednji nalogi je treba prenašati tri balone z enim muhalnikom.
- Šesta vaja kot sredstvo samodiscipliniranja uči športne dejavnosti. Najprej razpolovimo polje z vrvjo. Igra poteka z baloni znotraj tega razpolovljenega polja. Druga vaja poteka med dvema igralcema, ki poskakujeta na trampolinu in si čez vrvico z muhalnikom podajata balon. Pri tretji nalogi se skupina razdeli na dva dela. Vsaka skupina skuša s pomočjo muhalnikov spraviti balon do nasprotnikove stene (Passolt 2002, 86–94).

7. Motopedagogika in psihomotorika

Integralni razvoj ima različne definicije. Pri tem gre za povezanost senzoričnih in motoričnih reakcij. »Integrirani razvoj ima svoje nevrološke osnove in predstavlja organsko celovitost.« (Kremžar in Petelin 2001, 11) Morfološki razvoj možganov določajo genetični dejavniki in dejavniki okolja ter vedenja. Danes se teorija integralnega razvoja osredotoča na vpliv okolice, ki ga ima možganski razvoj otroka po porodu. Motorika ima več vplivov na otrokov razvoj kot samo na gibalne spretnosti, saj vpliva tudi na razumevanje, mišljenje in otrokovo počutje. Okolica je okolje, kjer otrok razvija svoje motorične sposobnosti in hkrati spoznava svet, se mentalno in čustveno razvija (11–15).



Pri razvoju motoričnih sposobnosti v nekem okolju sodelujejo živčno-fiziološki procesi. Sledeče pojasnjuje nastanek sposobnosti (27). Lahko se nadomestijo živčni sklopi, ki se niso razvili v zgodnjem otroštvu in so potrebni za zdrav motorični razvoj (11–12).

Piagetova in Kephartova teorija govori o razvoju spoznavne in senzomotorične faze. Trdi, da otrok spoznava svet najprej motorično. Če se motorične sposobnosti niso razvile pravilno, pride do težav v poznejšem perceptivnem in simboličnem učenju. Zato da bo otrok sposoben raziskovati in spoznavati svet, mora razviti štiri motorične sklope. Prvi je zadržanje ravnotežja in telesni položaj. V tej fazi se razvijejo prostorske koordinate. Do

tega pride preko ravnotežne dejavnosti in telesnega položaja. Drugi sklop je gibanje v prostoru in premikanje. Tukaj se razvija samopodoba, podoba o lastnem telesu in sposobnost pokončne telesne drže. Razvijejo se gibalni vzorci. Tretji sklop se imenuje rokovanje s predmeti, stik in zveza. Tukaj se razvijejo spretnosti rokovanja z rokami in časovna usklajenost gibov in prijemov rok. V tretjem sklopu se razvije podlaga za kasnejši razvoj oblikovanja percepcij in oblik, ki so pomembne pri šolskih dejavnostih. Četrti sklop se imenuje ujemanje in metanje. Tukaj otrok ujema, sledi, ustavlja, potiska, udarja in suva predmete v njegovi bližini, ki se mu približujejo ali oddaljujejo (13–16).

Vedenje se po Gallahueju razdeli na intelektualno, socialno-emocionalno in psihomotorično. Psihomotorični razvoj je vseživljenjski proces. Gre za zvezo med psihičnim in motoričnim razvojem. Bolj natančno povedano gre za zvezo med čustvenostjo in gibanjem. S pravilnim psihomotoričnim pristopom lahko ugodno vplivamo na otrokovo počutje (17–21). Evropski kongres psihomotorike je leta 1996 prišel do naslednjih zaključkov: »Temelji na celostni človekovi podobi in izhaja iz enotnosti telesnega, duševnega in socialnega delovanja, opisuje soodvisnost zaznavanja, gibanja, doživljanja v socialnem delovanju, je sredstvo za razvoj harmonične osebnosti, otroka usposobi za razumno skladnost s samim seboj in za prilagajanje okolici« (21–22). S pomočjo motorike se otrok samouresničuje in poistoveti s samim seboj. Motorični razvoj označuje osnovne biološke in fizikalne dejavnike. Motorično vedenje je vidik motorike, kjer se kaže v največji meri zrelostni proces z gibalnimi oblikami. Kognitivni razvoj je rezultat odnosa med razumom, duhom in telesom. Gibanje ima po Piagetovi teoriji o kognitivnem razvoju pomembno vlogo. Senzomotorična razvojna faza je pomembna za kognitivni razvoj in vedenjski način. Tukaj gre za pridobivanje zaznavnih in gibalnih vzorcev. Sociomotorika poudarja socialni stik, vzajemno sodelovanje in čustveni stik. Pri tem ima pomembno vlogo čustveni razvoj, ki je pomemben tako za otrokov osebnostni razvoj kot pri socializaciji otroka. Razvije se pri odnosu, ki ga ima do gibanja. Rezultat čustvenega razvoja je občutek lastne vrednosti. Sociomotorika je socialni proces, kjer se otrok začne zavedati svojih in tujih potreb, zato poudarja telesne interakcije in medsebojne stike, pri čemer spoznava telesno gibalne možnosti in svojo motoriko. Pri športni motoriki pride v poštev šele v

šolskem obdobju. Do takrat lahko služi kot razvojna pomoč pri zasnovi gibalnih vzorcev (16–23).

Razumevanje razvojne faze čutila za dotik je zato pomembno, saj pripelje do razumevanja socialnega vedenja, ki ga imajo nemirni otroci. Treba je razložiti odnos med hiperaktivnostjo in perceptivno-motoričnim vedenjem. Hiperaktivnost se pojavi zaradi razvoja taktilnosti. Zaščitni sistem se na dotik odziva z gibanjem, s pripravljenostjo in visoko stopnjo čustev. Kožni dražljaji so zaznani kot znak nevarnosti. Odziv na kožni dražljaj je pripravljenost primernih čustev za boj, beg ali motorično akcijo. Značilni so močni čustveni vzgibi. Otrok razvije obrambno vedenje in se ne želi učiti. Če se pri majhnih otrocih pojavi občutljivost na dotik, je to normalno, saj se sistem še dograjuje. Če se pri šolskem otroku zazna občutljivost na dotik, potem je to že pokazatelj hiperaktivnosti. Šteje se za nevrološko motnjo in povod, da otrok razvije obrambno-vedenjsko motnjo. Takšen otrok ima slabo razvite zavore, hitro in ostro se odzove. Ne počuti se dobro, zato se temu primerno odzove. Takšen otrok doživlja dotik elektrizirajoče. Pomoč lahko nudi mehka igrača, ki je prijetna na dotik in ugodno vpliva na osrednji živčni sistem. Tudi vzburjenje ravnotežja pomaga pri umiritvi zaščitnega mehanizma. Lahko uporabimo tudi masažo – otrok se na primer maže s kremo ali se krtači po koži (81–89).

7.1 Problematiziranje hiperaktivnost v luči motopedagogike

Gibanje nam in otroku omogoča pridobitev občutka zadovoljstva. Nemir pri otroku spodbuja prizadevanje za iskanje novih izkušenj, zadovoljitev radovednosti in s tem pridobivanje občutka zadovoljstva ter nova spoznanja (117). »Nemir je z gibanjem izražena potreba po vzburjenju čutil. Gibalne potrebe razlagamo kot fiziološke potrebe za pospešitev krvnega obtoka in izboljšanje oskrbe možganskih celic s kisikom. Poleg tega možgani zahtevajo dražljaje za vzburjanje čutil, ki se utrjujejo in spreminjajo v zaznave in izkušnje.« (117)

»Hiperaktivni otroci so opazni, v gibanju so neprilagodljivi, se zaletavajo, velikokrat poškodujejo, mečejo stvari naokrog, težko se prilagodijo redu. Njihovo nenasitno gibalno siljenje spravlja starše v obup. Starši in vzgojitelji ali učiteljice so poskusili že vse, da bi nemirnega otroka vsaj za kratek čas pripravili do prekinitve neustvarjalnega gibanja. Vsa opozorila in tudi kazni so pogosto brez učinka, zato iščejo nasvet pri različnih strokovnjakih.« (117) Večina strokovnjakov se za razrešitev takšnih problemov sooča z večletno gibalno obravnavo (118).

Pred šolskim obdobjem pa prihaja do kopice težav pri motoričnem razvoju, ki jim pa ne posvečamo pozornosti, zato so spregledane in pridejo do izraza šele v šolskem obdobju. Preden je otrok vstopil v šolsko okolje, ki se mu mora prilagoditi, je bil v domačem okolju, ki mu je omogočalo, da so se drugi prilagajali njemu, zato tudi ni prihajalo do konfliktov. Dokler ni prišel otrok v osnovno šolo, se v večini primerov starši niso zavedali, da je z njihovim otrokom kaj narobe (120–121). Gibanje je še zlasti pomembno v času šolanja, saj otroci veliko presedijo v šolskih klopeh (117). *»V šolskem obdobju, ko so v ospredju zahteve po storilnosti, prihaja do odklonov vedenjskih pojavov, učenec velikokrat joče, ker ne vzdrži obstoječih pravil. Sošolci se mu smeji, zato je čustveno negotov; hitro se razjezi, postane napadalen, tudi govorno. Socialne težave se izostrijo, zaradi nezadostne pozornosti telesne govorice, njegova gestika je pogosto napačno razumljena. Uživa v divjanju.«* (121) Pri razrednem pouku mora biti otrok pri miru, zahteva se red, ker pa tega hiperaktivni otrok ne zmore, pride do raznih nevšečnosti, nesporazumov in konfliktov.

»Pri razrednem pouku, če ne pride na vrsto, ko dvigne roko, vpada v govor in zahteva pozornost. Pozornost je kratka, vse začne, vsega se loti, toda malo stvari izpelje do konca. Isto velja tudi za domače naloge.« (121) Otrok je nestrpen, nemiren, ne more sedeti pri miru. Pri razrednem pouku obstaja samo en način, ki se šteje za pravilnega. Vsak drugi način je nepravilen in zato nesprejemljiv. Otrok čuti obup, saj ne zmore slediti pravilom, ki jih določa šola. Starši so obupani, saj jim nihče v šoli ni dal navodila, kako doma ravnati s hiperaktivnim otrokom (121).

Motopedagogika je za nemirnega otroka pomembna, saj mu odpira nove možnosti in poti do boljšega življenja. Priznava problematiko in išče rešitev za otrokove težave. Žal je bilo v

preteklosti in danes veliko umsko sposobnih otrok s strani šole zavrženih, saj ne vedo, kaj z njimi početi. Najlažja možna rešitev je ta, da takšnega otroka prestavijo v posebno šolo. Vse to vodi v napredujoče motnje v poznejšem življenju. Da se tovrstnemu ignoriranju izognemo, je treba izobraževati učitelje, sošolce, preostale strokovne delavce, ki sodelujejo v izobraževalno vzgojnem procesu, in seveda starše. Pomembno je, kaj si mislimo in kako vidimo, doživljamo in razumemo hiperaktivnega otroka, saj so šola, starši in drugi soodgovorni zato, v kakšnega posameznika bo odrasel. Nevednost je povod za negativen odnos in stališče do takšnega otroka. Ker otrok iz okolice velikokrat doživlja negativne odzive na svoje obnašanje, je njegova samopodoba na nizki ravni. Razumljivo je, da si otrok sliko o sebi oblikuje glede na to, kaj mu družba in predvsem starši narekujejo, zato je pomembno, da je deležen čim več pozitivnega odziva in več dovoljevanja in ne samo prepovedovanja (126). »Otroci s hiperaktivnimi značilnostmi imajo dodatne težave, vendar strokovnjaki še vedno govorijo le o storilnostnih motnjah, in sicer branja, zapisovanja in pri deklicah pogosto računanje.« (121)

7.2 Motopedagogike in hiperaktivnost

Čeprav nudimo otroku dovolj možnosti za gibanje, s tem ne rešimo njegovega problema, ki ne izgine, ko sede v šolske klopi. Pri vzgojnem procesu je treba izkoristiti otrokovo nemirnost in ga primerno voditi. Njegovo željo po gibanju je treba primerno voditi, usmerjati, da dosežemo večjo mero koncentracije. Igra mora biti enostavna, opremljena z lahkimi navodili in hkrati moramo obdržati njegovo pozornost. Tako pripomoremo k izboljšanju ravni zbranosti (126).

»Motopedagoški program za ublažitev in zmanjšanje hiperaktivnega vedenja je usmerjen k otrokovim potrebam, k zadovoljitvi njegove gibalne lakote.« (125) Nemiren otrok je hkrati tudi radoveden in vedoželjen. Gibalne potrebe morajo biti na pravilen način in v pravih količinah izživete, zato da se preveč ne izčrpa, saj bi to slabo vplivalo na proces učenja. Potrebuje veliko časa in potrpljenja, saj je tudi pristop s strani vzgojitelja zelo pomemben.

Otrokom moramo za uspešen grobomotorični učni proces nuditi ustrezne pogoje:

- dovolj prostora in veliko ovir,
- svoboda pri izbiri materialov,
- pristop mora biti razumski, podkrepjen s poznavanjem pojavov (126).

Gibalnih potreb, ki jih ima otrok, ne moremo izenačiti s športnimi zahtevami, ampak mu moramo omogočiti, da lahko razvije slabše razvite funkcije sistema za ravnotežje, vzpostavljanje senzomotorične integracije (126).

Z vodenimi vajami bo otrok ostril svoje čute in bo sposoben izločiti druge dražljaje, tako bo čedalje več časa pri eni stvari in jo bo lahko tudi uspešno dokončal. Na ta način ga počasi in zmerno učimo sistematičnosti, kar mu bo izredno koristilo v šoli in v nadaljnjem življenju ali mu vsaj olajšalo šolsko življenje.

Najprej je treba njegovo čezmerno energijo pravilno razporediti v gibanju, potem mu izboljšamo zbranost, ki jo dosežemo, tako da izločimo nekatere zaznave, ki bi ga sicer ovirale pri koncentraciji na eno stvar. Skušamo mu onemogočiti, da bi videl nekaj, zaradi česar ne bi bil več zbran. Naslednji korak je premagovanje impulzivnosti (126–127). »Za nemirne mladostnike še posebej tiste, ki so prešli psihomotorično obravnavo v zgodnjem obdobju, so zelo primerne dejavnosti v vodi. Voda posebej pomirjujoče in izravnalno deluje na odvečno živahnost. Pomirjujoče deluje tudi jahanje. Kiphard je v svoji praksi uporabljal akrobatiko in posamezne privlačne dejavnosti iz cirkusa. Z uporabljenimi telesnimi umetnostmi je ugotovil, da posamezniki pridobijo lastnosti, s katerimi se lahko postavljajo pred drugimi. S tem si dvigujejo samopodobo in samozavest, za družbo postajajo zanimivi in razvijajo socialno sporazumevanje. In prav gibalni uspeh lahko deluje kot čudež, saj prispeva k socialni integraciji.« (128)

7.3 Alternativni didaktični pristop in njegova učinkovitost

Passolt v svoji knjigi predstavi program za zmanjševanje hiperaktivnega vedenja, ki ga razdeli na šest faz. Prva faza se imenuje vestibularno-motorične dejavnosti. »Če vemo, da centralni živčni sistem hiperaktivnih otrok in zlasti njihov vestibularni sistem, kaže pomanjkljivo delovanje, potem vestibularne stimulacije povečajo centralno živčno aktivnost.« (Passolt 1997, 64) Težimo k stalni usmerjenosti proprioceptivnih informacij k možganom, do tega pride pri telesnih gibih, kjer se hitro spreminjajo prostorsko telesni položaj in glave zaradi sile težnosti (64). Druga faza se imenuje razvijanje zavornih sil in usmerjanje gibanja. Ko se otroci nekoliko naigravo, natelovadijo, se začne druga faza, pri čemer gre pri njej za: »Gre zato, da otroci na vedno drugačen igriv način doživljajo notranje zaviralne in usmerjevalne moči kot zadovoljstvo in samopotrjevanje« (68). A moramo biti pozorni, da ne zahtevamo preveč od otrok in počasi napredujemo pri razvijanju sil in usmerjanju gibanja. Tukaj se razvija sposobnost samonadzora in prav tako zunanjega nadzora. Če bomo otroka preveč namučili, ne bomo s tem dosegli sprostitve, ampak izčrpanost, zato je pomembno, da se vaje za zaviranje ne začnejo prezgodaj in niso prenaporne. Nato začnemo z vajami usmerjanja. Pri tem gre za naprej počasno vodenje lastnega telesa po prostoru z očmi. Sledi tretja faza izboljševanje koncentracije z zaprtimi očmi (68). »Otroku naj bi bila pretirana dejavnost ali nemir edina možnost ali način zaznavanja in lasten občutek posedovanja svojega telesa in občutek izgube energije.« (Kremžar in Petelin 2001, 122)

»Raztresen otrok ali mladostnik ima težave z vedenjem pri spremljanju pojavov v okolju. Osredotoči se na vse dražljaje, ki prihajajo vanj, jih ne odbere, obdeluje jih zmedeno, pri tem ima težave, kako obdržati pozornost, npr. ko stoji na eni nogi, ga zmoti zvok vodenja žoge na igrišču in težko se osredotoči na primerno dejavnost.« (123) Zato so pomembne vaje za izboljšanje samonadzora, koncentracije in posledično tudi samozavesti. Otrok tako bolje premaga vsakdanje ovire. Nemiren otrok, ki bolje obvlada svojo impulzivnost, je bolje sprejet v družbi in se lažje socializira (Passolt 1997, 68).

»Programe, ki jih uporabljamo pri hiperaktivnih otrocih, je treba skrbno načrtovati. Ravnamo se glede na vrsto in moč obravnavanih individualnih motenj. Zato ne more biti

samo enega programa za vse otroke. Vsako ravnanje terja od pedagoško-terapevtskega strokovnjaka visoko mero zmožnosti vživljanja, fantazije, kreativnosti in fleksibilnosti.« (63) Ker je otrok nepotrpežljiv in potrebuje zmeraj nove dražljaje, se moramo izogibati okoliščinam, kjer se nič ne dogaja ali je treba čakati (63). Izogibati se je treba preveliki izbiri in ga jasno voditi. Otroku je treba dati preprosta, jasna in lahka navodila, a hkrati mu ne sme biti dolgčas, saj bomo s tem hitro izgubili pozornost (63). »Nemir kot vedenjska motnja je močnejše izražena, kadar se zahteve po obdelavi informacij stopnjujejo količinsko in kakovostno, na primer: če so zahteve obsežne, povečana hitrost in povečano število obvestil.« (Kremžar in Petelin 2001, 121)

8. Pomoč in samopomoč

Oglejmo si izpoved mame hiperaktivnega otroka:

»Danijel je bil od nekdaj težaven otrok. Še v obdobju pred vstopom v šolo sem ga težko obvladala – bila ga je polna hiša, ves čas je tekel naokrog, vpil, dražil dve leti starejšo sestrico, plezal po pohištvu, razmetaval stvari. Nobena igrača ali dejavnost ni pritegnila njegove pozornosti in zanimanja za več kot nekaj minut, večkrat mi je izginil izpred oči, ne da bi povedal, kam gre. Nikoli se ni zavedal nevarnosti - v trenutku je na primer odtaval na drugo stran nakupovalnega centra ali pa čez nevarno cesto, ne da bi pogledal naokrog.«
(Hiperaktivnost ali sindrom ADHD 2012)

Težave z Danijelom niso izginile z vstopom v šolo. Mati se je začela zavedati težav, šele ko je začel obiskovati šolo, saj so se težave poglobile. Kar je bil povod, da je poiskala pomoč pri strokovnjakih. Šele ko je zdravnik diagnosticiral hiperaktivnost, se je začela zavedati resnosti težave. Zdravnik jo je napotil k drugemu strokovnjaku. Takšnih primerov, kot je Danijel, je veliko (Hiperaktivnost ali sindrom ADHD 2012).

Zavedati se moramo, da hiperaktivnost ni ozdravljiva. Omilimo lahko samo simptome. Cilj zdravljenja je samonadzor. Priljubljen način zdravljenja je kombinacija zdravil in vedenjske terapije. V terapijo je treba vključiti starše in šolo. Domače okolje in šolsko okolje sta dva temeljna prostora, kjer otrok preživlja otroštvo. To je okolje, kjer se uči in razvija tako osebno kot družabno. V domače okolje niso vključeni samo starši, temveč neposredna okolica, ki je prav tako soodgovorna za vzgojo otroka. V šolsko okolje so vključeni vsi strokovni delavci, ki sodelujejo v otrokovem vzgojno-izobraževalnem procesu. Tudi sošolci igrajo pomembno vlogo, saj so neposredno vključeni v njegov šolski vsakdan. Sooblikujejo njegovo samopodobo. Če v razredu vlada prijetno ozračje, ki razume in sprejema nemirnega otroka, mu to, daje občutek, da je sprejet takšen, kot je. Otrok se bo cenil toliko, kolikor ga bodo ovrednotili drugi in se temu primerno do njega vedli. Zaradi vsega tega je ključnega pomena izobraževanje vseh tistih, ki so tako ali drugače vključeni v otrokov osebni razvoj. Tako mu lahko omogočimo čim boljšo kakovost življenja v otroškem in

odraslem obdobju. Prvo bo potegnilo za sabo drugo. Z ustreznimi pristopi se bo razvila zdrava samopodoba, notranja disciplina in sposobnost do zdravega družbenega življenja. Vse to služi enemu cilju, ki je ta, da otroka vzgojimo v odgovornega, zdravega in srečnega posameznika.

8.1 Pomoč staršem

Starši so že v predšolskem obdobju velikokrat preobremenjeni z nemirnim otrokom. Po navadi ne zavedajo, da ima njihov otrok težave, preden zdravnik diagnosticira hiperaktivnost. Ne iščejo pomoči, dokler jih po navadi na to ne opozorijo v šoli, kjer nastopijo drugačne težave, kot so jih navajeni doma. Doma se otroku prilagodijo. V šoli se otrok ne zmore prilagoditi pogojem dela. Zato postane nesprejemljivo moteč dejavnik med razrednim poukom. Od otroka se zahtevata mir in poslušnost, česar pa on ne zmore. Veliko učiteljev ima težave spopadati se s hiperaktivnim otrokom. Predvsem, ker se ne strinja s težavo samo po sebi, saj meni, da je samo razvjen. Lahko se tudi počuti nekompetenten za takšen način dela, saj ga zato ni nihče usposobil. Če je tako, potem je staršem še težje ukrepati, saj potrebujejo sodelovanje šole. Več o tem v poglavju 8.2. *Kaj lahko stori šola.*

Starši so zelo pomemben dejavnik, saj so oni organizator otrokovega vsakdana doma in motivator za sodelovanje vseh tistih, ki so vključeni v vzgojno izobraževalni proces. Ne samo to, tudi pozanimati se je treba, kakšne pravice in dolžnosti ima njihov otrok v šoli. Priprava na pouk se začne že doma. Navodila, kako pripraviti otroka na pouk v šoli, dobi pri šolskem svetovalnem delavcu ali psihologu. Za uspešno vzgojo je medsebojno sodelovanje s šolo neizbežno. Starši morajo pomagati učitelju, tako da otroka že doma učijo določenih rutin, obveznosti. Prav tako si morajo med seboj izmenjevati informacije in določene pedagoške prijeme, ki omogočijo boljše sodelovanje z otrokom. Domače okolje je treba urediti tako, da bo vladala rutina, organiziranost dogodkov in dela. S tem bomo dosegli, da bo otrok vedel, kdaj je čas za igro in kdaj za delo. Težje bo kaj pozabil, če ima vsak dan enak ritem dela. Ko je čas za delo, se motnje iz okolice čim bolj odstranijo. Tako

povečamo stopnjo koncentracije. Navodila, ki mu jih damo, naj bodo kratka in jasna. Postaviti mu je treba določene cilje in ga za opravljeno delo nagradjevati. Ker so bolj nagnjeni k čustvenim izbruhom, jih je treba za neprimerno vedenje ustrezno kaznovati. Kazen ne sme biti kričanje ali razburjanje, ampak na primer pošiljanje v kot. Z iskanjem njegovih talentov bomo povečali tudi stopnjo njegove samozavesti in motivirali socialno integracijo. Otroku s tem privzgamemo določene vrline, ki jih ne bo potreboval samo v šoli, ampak tudi v nadaljnjem življenju. Vrline, ki jih tako osvaja so: samoorganizacija, samonadzor nad svojimi čustvi, sposobnost koncentracije, sposobnost dela, pozitivna samopodoba (Hiperaktivnost ali sindrom ADHD 2012).

Starši si lahko pomagajo tako, da z otrokom in terapevtskim timov ustvarijo program, ki mu bo pomagal omiliti simptome. Terapevtski tim lahko poleg psihologa in pedagoga sestavljajo še defektolog, psihiater in dietetik. Ustvarijo tudi model dela, ki ga kasneje prenesejo v šolo in spremljajo njegov učinek. Ker je toliko ponudbe za pomoč, se lahko zgodi, da starši svojo vzgojno pristojnost prepustijo strokovnjakom in pričakujejo, da bodo nazaj dobili popolnega otroka. »Vzgoja naj bo primerno prilagojena vsakokratnemu razvojnemu stanju otrok, vodena pregledno in dosledno. Otrok mora vedenje staršev, njihove obljube in smernice ceniti. Pri tem je pomembno, da starši svojega otroka jemljejo takega, kot je, in da ne pričakujejo nenehno, da bo postal normalno vodljiv otrok.« (Grm 2012)

8.2 Kaj lahko stori šola

»Nujno je, kot pravi Cordula Neuhaus, da se tudi posamezen učitelj sprijazni s posledicami posebnega možganskega delovanja otroka in da razume, da otrok ne razdira pouka nalašč, pač pa da je in bo vedno bolj razdražljiv kot drugi otroci. Opomini ne koristijo, tudi moraliziranje ne.« (Grm 2012)

Pri delu s hiperaktivnim otrokom je treba imeti v mislih zmeraj eno, in to je, da ne moti pouka nalašč. Temu sledi, da je pristop potrpežljiv, miren in prilagojen otroku. Način je

prilagojen, če metoda dela odgovarja in pozitivno učinkuje na otroka. Več bomo naredili, če bomo govorili s sproščenim in mirnim glasom, saj je hiperaktiven otrok čustveno bolj razdražljiv.

Seveda nemirni otrok ne moti pri delu samo učiteljev, ampak tudi sošolce, ki imajo prav tako pravico, da nemoteno sledijo pouku. Nekateri starši ne odobravajo tega, da en otrok razgraja pri pouku do te mere, da je moteč za učni proces. Zato menijo, da je treba hiperaktivnega otroka prešolati na posebno šolo. Tukaj se moramo vprašati, zakaj in kdo je odgovoren zato, da je lahko sploh prišlo do tega, da se ne da normalno voditi učne ure. Če bi bil učitelj ustrezno poučen, bi lahko primerno vodil nemirnega otroka in ta ne bi motil pouka.

Obstaja več programov, ki omogočajo zadovoljitev potreb po pedagoških programih:

- razred z nekoliko prilagojenim načinom dela,
- prilagojeno izvajanje učne ure z dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom.

V Sloveniji še ni šolskega programa, ki bi bil namenjen izključno hiperaktivnim otrokom. Kar pa še ne pomeni, da jim ne moremo nuditi boljše možnosti kot premestitev v posebno šolo, kjer bodo veliko težje dosegli boljše učne uspehe. Težko se bodo s takšno šolo vpisali v fakultetni program. Otroku je treba v šoli zagotoviti potrebno okolje, ki bi mu omogočale šolanje v redni osnovni šoli. S tem mu nudimo bolj enakovredne možnosti, a ne izpolnimo pravice do enakih možnosti.

Za doseganje čim boljših rezultatov je potrebno, da šola sodeluje s starši:

- tako da jih tedensko obvešča o dogajanju med poukom,
- tako da zastavlja realne cilje,
- tako da spremlja otrokov napredek,
- tako da ima pozitiven odnos do otroka in ustvarja prijetno učno vzdušje,
- tako da ustvarjajo dober odnos s starši, saj bodo tako več dosegli,
- tako da vpeljujejo posebne programe.

»Zavedajmo se, da nemirnega učenca ne bomo spremenili v majhno tiho miško. Še dobro, da ne! Kje bi bil naš svet brez hiperaktivnih deloholikov, ki so pogosto pobudniki novosti in izjemni ustvarjalci? Sprejmimo nemirne učence take, kot so, in poskušajmo delati v okviru njihovih energetske ravni« (Bricelj bl.).

8.2.1 Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti

Težave s hiperaktivnimi otroki se pojavijo v vseh socio-ekonomskih in kulturnih okoljih ter pri posameznikih z raznolikimi kognitivnimi sposobnostmi (Babuder in Velikonja 2011, 159). Kar je pomembno iz vidika in potrebe po raznoliki obravnavi otroka s hiperaktivnim sindromom. Obravnavo hiperaktivnega učenca je treba prilagoditi posamezniku, njegovi specifični učni situaciji in potrebam. Treba je upoštevati:

- prepletanje različnih kontekstov, kot sta dom in šola,
- razvojni vidik, kot je razvoj, zrelost, kognitivni razvoj, razvojne potrebe,
- individualne okoliščine, kot je otrokova družina.

V šolskem obdobju se daje več pozornosti za reševanje vedenjskih in socialnih težav, čeprav so hiperaktivni otroci nagnjeni k slabšim učnim uspehom kot njihovi sovrstniki. Znanje je v današnji družbi dobrina, ki soodloča o družbenem statusu, je pomembna pri razvoju posameznika, zato bomo več pozornosti namenili spodbujanju učne uspešnosti učencev s hiperaktivnim sindromom v šolskem obdobju (159–164).

Učenci s hiperaktivnim sindromom dosegajo nižje ocene, ponavljajo razred in prejemajo različne oblike učne in strokovne pomoči. Učne težave nastanejo kot posledica hiperaktivnih simptomov:

- S težavo usmerjajo pozornost na ključen dejavnik in hkrati s težavo izločajo vse druge dražljaje.
- S težavo so pozorni na več kot eno informacijo hkrati ali več vidikov neke informacije.

- S težavo vzdržujejo raven pozornosti za dlje časa.
- Težavo imajo pri samoopazovanju, nadziranju lastnega izvajanja, zmožnost premeščanja pozornosti (159–160).

Šola je tako strukturirana, da postavlja pred učenca zahteve, ki jih ta zaradi svojih odzivnih posebnosti ne more izpolniti. V času šolanja ima šola največji vpliv na izrazitost in razvoj učenčevih težav s pozornostjo in hiperaktivnostjo. Prav tako je to obdobje, ki je najbolj stresno za otroka in njegove starše (165).

Pomoč in podpora morata biti usmerjena v razvoj učenčevih spretnosti, izkušenj, znanj, interesov, v razumevanje narave hiperaktivnega sindroma, v prilagajanje okolja ter oblikovanje ustreznih pričakovanj in zahtev okolja, tako šolskega kot domačega. Če se usmerimo le na delo z učencem, za izboljšanje njegovega delovanja, ne bomo uspešni. Učenčevo okolje mora biti naravnano v njegovo korist. To pomeni, da ga mora spodbujati, mora biti varno na ravni šole in razreda, poučevalna praksa mora biti dobra in zgodaj obravnavana. Zato je pomembno, da so učitelji usposobljeni za delo s hiperaktivnimi otroki. Pristop mora biti prilagojen potrebam in težavam otroka s hiperaktivnim sindromom.

Končni cilji, ki jih želi program pomoči in podpore doseči:

- razvijati spretnosti za dvig učne učinkovitosti,
- razvijati spretnosti za vzpostavljanje in vzdrževanje učinkovitih medosebnih odnosov ter tako
- spodbujati pozitivno samovrednotenje učenca s hiperaktivnim sindromom (165–166).

8.3 Samorazumevanje in samopomoč

»V moji glavi sedi vravec, ki vse zameša. Rad bi mirno sedel, se dobro učil in bil priden, toda nič ne morem narediti proti temu vražičku.« (Passolt 2007, 13)

Da bo kos vsakodnevnim opravilom doma in v šoli, potrebuje podporo družine, ki jo je treba zato ustrezno usposobiti. Otrok ima tudi pravico do pomoči v šoli, saj je vzgojno-izobraževalna ustanova in je ta del družbe, ki je še posebej odgovorna za njegov razvoj.

Od hiperaktivnega otroka ne moremo pričakovati, da bo enako vodljiv, kot so njegovi vrstniki. Nekateri starši in učitelji nočejo razumeti, zakaj se je treba nemirnemu otroku prilagoditi. Tako postane deležen nesprejemanja, neodobravanja. Kar slabo vpliva na njegovo samovrednotenje. Počuti se manjvrednega, zavrženega. Posledica tega ni samo slaba samozavest in samopodoba, ampak tudi zavračanje sodelovanja v šoli in doma, slabi učni uspehi ipd. Njegovi talenti se sploh ne iščejo, saj se najdejo zgolj otrokove napake. Zaradi vsega tega je prvi korak bistvenega pomena in ta je sprejemanje otroka takšnega, kot je in da je takšen, kot je, dovolj dober (Grm 2012).

Ker je hiperaktivni otrok veliko deležen negativne kritike, jo ponotranja. Pojavi se bojazen, da se ne bo sprejel in občutki krivde naraščajo. Otrok postane zatrt in z njim je tako težje sodelovati. Prvi korak do samopomoči je ta, da ga odrasli sprejmemo in mu damo občutek, da z njim ni nič narobe. Tako omogočimo pozitiven odnos in okolje za sodelovanje. Še več, če ga sprejmemo, se bo sprejel tudi sam. Drugi korak je, da mu obrazložimo, zakaj je takšen, kot je in zakaj je potrebno sodelovanje. Še posebej pomembno je, da razume, da se nič ne bo spremenilo brez njegove volje in aktivnega sodelovanja. To je predvsem pomembno, ko mora jemati zdravila. Otroka žene želja po pripadnosti v razredu, doma, določeni skupini. Prav tako ga žene želja ugajati, zato da pridobi naklonjenost drugih. Zato bo voljan sodelovati. Vsakokrat mu je treba obrazložiti, kaj je narobe, saj preprosto ne razume, zakaj je na primer s svojim vedenjem nekoga užalil ali prizadel. Pot, ki jo mora prehoditi hiperaktivni otrok, je veliko bolj težavna, kot je za druge otroke in predvsem potrebuje za določena opravila veliko več energije. Do sreče in zadovoljstva hiperaktivni otrok pride, ko se nauči sprejeti samega sebe.

ZAKLJUČEK

Osnovni problem, ki smo se ga lotili v tem diplomskem delu, je utemeljitev družbene odgovornosti za osebni in socialni razvoj hiperaktivnega otroka. Sprejemanje odgovornosti vodi v angažiranje. Analiza znanih filozofij vzgoje in izobraževanja nam je pokazala temeljne smernice delovanja in način pristopa ali metode k vzgoji in izobraževanju. Način, kako bomo kot pedagogi pristopili do hiperaktivnega otroka, je odvisen od naših etičnih vrednot in od tega, katero vzgojo in izobraževanje zagovarjamo.

Če sprejmemo, da je človek etično bitje, nosi družbeno odgovornost, potem družba prav tako nosi odgovornost zanj. Če sprejmemo, da smo enakopravni, potem si zaslužimo enake možnosti za življenjske priložnosti. Sledi, da je družba odgovorna, zato da posameznikom omogoči enake možnosti oziroma ustrezne pogoje, ki so prilagojeni njegovim potrebam. Otrok je človek v razvoju, ki v sebi nosi potencial za odraslega družbeno odgovornega posameznika. Torej je družba, tudi iz etičnega vidika, odgovorna, zato da otroku omogoči ustrezne pogoje, da se lahko njegov potencial v celoti razvije in ne samo to, omogočiti mu mora tudi ustrezne pogoje za zdrav, human in dostojen razvoj v srečne in odgovorne posameznike družbe. Šola je kot vzgojno-izobraževalna institucija soodgovorna za otrokov razvoj. Je prostor, kjer družba vzgaja in izobražuje, zato je tam treba ustvariti ustrezne pogoje dela s hiperaktivnimi otroki. Neizogibno je, da so starši vključeni v šolski vzgojno-izobraževalni proces, saj takšno sodelovanje spodbuja otrokov pozitivni razvoj. Šola in starši morajo sodelovati, saj eni in drugi posedujejo znanje, ki koristi vsem in nazadnje se od tega najbolj okoristi hiperaktivni otrok. V obratnem primeru se zavira otrokov razvoj.

Ker je od stopnje dojetja in razumevanja, kaj je hiperaktivni otrok, odvisno, kateri pedagoški pristop bomo izbrali, je treba poudariti, da bolj, kot bomo razumeli problematiko hiperaktivnega otroka, bolj mu bomo znali pomagati. Pedagogika Marie Montessori in motopedagogika zelo dobro razumeta hiperaktivne otroke in kakšne potrebe imajo, zato sta tudi bolj uspešni.

Ker etika in pedagogika nista eksaktni znanosti in sta bolj odvisni od filozofskih konceptov, ne moremo natančno določiti, kateri didaktični pristop je najboljši. Lahko pa vsekakor razpravljamo o tem, kaj bi lahko bilo najboljše. Tako je ta problematika zmeraj odprta za razpravo, in sicer o tem, zakaj ubrati določeno pedagoško prakso, kako jo izvajati, kakšen odnos je treba ubrati, kateri so temeljni cilji, ki jih je treba v vzgojno izobraževalnem procesu doseči.

POVZETEK

Didaktični pristop k hiperaktivnim otrokom v osnovni šoli mora temeljiti na sprejemanju in razumevanju težav, ki jih takšni otroci prinesejo s seboj. Šele ko bo učitelj sprejel otroka takšnega, kot je, se bo produktiven proces vzgoje in izobraževanja začel. Šola mora sprejeti svojo vlogo kot vzgojno izobraževalni organ družbe in mora učitelje ter preostale sodelavce, ki sodelujejo v procesu, ustrezno usposobiti in omogočiti zdravo okolje za otrokov razvoj. Tako starši kot učitelji morajo sprejeti, da otrok s hiperaktivnim sindromom ne bo enako vodljiv kot njegovi vrstniki. Hkrati morajo sprejeti, da so mu dolžni omogočiti enake možnosti za intelektualni, osebni in družbeni razvoj kot njegovi vrstniki. Znanje in izobrazba sta v današnji družbi izjemnega pomena. Šola, ki izdaja spričevalo, je vpliven organ, z njo določa vrednost posameznika. Z izobrazbo lahko dosežemo določen družbeni položaj, ki mu omogoča določen način življenja. Zato je še bolj pomembno, da hiperaktivnim otrokom omogočimo možnosti za boljše in njim vsečno življenje, ki ga lahko dosežejo s pomočjo določene izobrazbe, pridobljene v šoli. Pedagogika Marie Montessori je odličen primer, kako pristopiti k otroku in mu približati učno snov na njemu prilagojen način. V osnovni šoli se učenec izgubi v množici učencev, kjer so vsi enako obravnavani, medtem ko se v pedagogiki Marie Montessori posvetijo posameznemu učencu in njegovim potrebam. V diplomskem delu smo utemeljili vlogo, ki jo ima družba v vzgojno izobraževalnem procesu hiperaktivnih otrok v osnovni šoli. Utemeljili smo pomembnost pedagoškega pristopa v vzgojno izobraževalnem procesu hiperaktivnih otrok v osnovni šoli.

Ključne besede: etika, hiperaktivnost, družbena odgovornost, pedagogika Marie Montessori, motopedagogika, šola, vzgoja.

ZUSAMMENFASSUNG

Der didaktische Ansatz zum hyperaktiven Grundschulkind muss auf Akzeptanz und Verständnis seiner Probleme basieren, die das Kind mit sich bringt. Erst nachdem der Lehrer das Kind so akzeptiert wie es ist, kann der produktive Prozess der Erziehung und Ausbildung beginnen. Die Schule muss ihre Rolle als Erziehungs- und Bildungsanstalt erfüllen. Desweiteren muss sie alle im Prozess beteiligten Lehrer als auch andere Mitarbeiter entsprechend ausbilden und ein gesundes Entwicklungsumfeld für das Kind ermöglichen. Sowohl die Eltern als auch die Lehrer müssen akzeptieren, dass das hyperaktive Kind nicht gleich führbar ist wie seine Altersgenossen. Gleichfalls müssen sie auch akzeptieren, dass es ihre Pflicht ist, ihm die gleichen Möglichkeiten für seine intellektuelle, persönliche und gesellschaftliche Entwicklung, seinen Altersgenossen gleich, zu bieten. Wissen und Ausbildung sind in der heutigen Gesellschaft von außerordentlicher Bedeutung. Sobald die Schule Schulzeugnisse ausstellt, bestimmt sie als einflussreiches Organ der Gesellschaft den Wert der Individuen. Mit einer Ausbildung kann das Kind eine bestimmte gesellschaftliche Position erlangen, die ihm ein bestimmtes Leben ermöglicht. Darum ist es besonders wichtig, dass wir den hyperaktiven Kindern Chancengleichheit für ein besseres und ihm gefälligeres Leben ermöglichen, welches sie mit einer bestimmten schulischen Ausbildung erlangen können. Die Maria Montessori Pädagogik ist ein ausgezeichnetes Beispiel, wie man an ein Kind herantritt und ihm den Lehrstoff auf ihn gerechte Weise annähert. In der Schule verliert sich der Schüler in der Menge, wo ein jeder gleichbehandelt wird, während man sich in der Maria Montessori Pädagogik einem jeden Kind individuell und seinen Bedürfnissen entsprechend zuwendet. In der Diplomarbeit haben wir die Rolle der Gesellschaft begründet, die sie im erzieherischen und ausbildenden Prozess hyperaktiver Grundschulkinder übernimmt. Wir haben die Wichtigkeit des pädagogischen Ansatzes im Erziehungs- und Ausbildungsprozess hyperaktiver Grundschulkinder begründet.

Schlüsselwörter: Ethik, didaktischer Ansatz, Hyperaktivität, gemeinschaftliche Verantwortung, Gemeinschaft, Montessori Pädagogik, Motopädagogik, Schule, Erziehung.

REFERENCE:

- Aristotle. 1999. *The Politics and the Constitution of Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altherr, Peter, in Michael Passolt. 2002. *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Ljubljana: Sožitje.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, Peter, in Thomas Luckmann. 1989. *Društvena konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
- Bernstein, Basila. 2004. »Social Class and Pedagogic Practice.« V: *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, ur. S. J. Ball, 196–217. London: Routledge Falmer.
- Bricelj, Darja. bl. *KO IMA UČENEC/UČENKA TEŽAVE ZARADI NEMIRNOSTI*. bd. <http://www2.arnes.si/~osljbs3s/bolezni/nemirnost.htm>. (pridobljeno 1.5.2016).
- Cah, Katja. 2013. *Hiperaktivni otroci: Čudoviti in hkrati tragični*. Delo, 5.11. <http://www.delo.si/druzba/panorama/hiperaktivni-otroci-cudoviti-in-hkrati-tragicni.html>. (pridobljeno 1.5.2016).
- Dahendorf, Ralf. 1965. *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Durkheim, Emile. 1999. *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Fromm, Erich. 1975. *Zdrava družba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Galeša, Mirko. 1993. *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Ljubljana: Didakta Radovljica.
- Grm, Oražem, Barbara. 2012. *Hiperaktivnost otrok: »Vragec« v glavi*. Zdravje, 2.8. <http://www.pravljicna.si/hiperaktivnost-hiperkineticni-sindrom>. (pridobljeno 1.5.2016)
- Illich, Ivan. 1971. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Kremžar, Božidara. Petelin, Matevž. 2001. *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.

- Kress, Gunther. 2006. »*Learning and Curriculum: Agency, Ethics and Aesthetics in an Era of Instability.*« V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore, 158–178. London: Routledge.
- Kos, Anica. 1985. »Težave v otroštvu : kako pomagati.« *Hiperkinetični sindrom, specifične učne težave, minimalna cerebralna disfunkcija*, Leto 19, št. 3-4: 216–229.
- Košir, Stanislav. 2009. *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. <http://www.dlib.si>. (pridobljeno 1.12.2015).
- Kubale, Valentin, in Nada Svetina. 1995. *Specialna didaktika tehnologije*. Celje: Samozaložba.
- Lesourne, Jacques. 1993. *Izzazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Lakota, Barle, Andreja, in Mitja Sardoč. 2015. *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Kranj : Šola za ravnatelje.
- Marentič-Požarnik, Barica, in Ksenija Konvalinka. 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Montessori, Maria. 2008. *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Nagode, Andreja in Ksenija Bregar Golobič, ur. 2008. *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo : primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Program osnovne šole montessori. bl. program. bd. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf. (pridobljeno 1.5.2016).
- Psihološka svetovalnica Kameleon - Društvo Kameleon. 2012. Hiperaktivnost ali sindrom ADHD. 26.9. <http://svetovalnicakameleon.si/hiperaktivnost-ali-sindrom-adhd/>. (pridobljeno 1.5.2016).
- Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sher, Georg. 1988. »*Qualifications, Fairness, and Desert.*« V *Equal Opportunity*, ur. N. E. Bowie, 119–125. Boulder, co: Westview Press.
- Stephenson, Susan. 2006. Arcata: The Michael Olaf Montessori Co. <http://www.michaelolaf.net/ADHD.pdf>. (pridobljeno 1.5.2016).

- Štok, Katja, članek. 2010. *"Moj otrok je malo hiperaktiven, dajte mu ritalin!"*. 25.september. Ljubljana: MMC RTV SLO. <http://www.rtv slo.si/evropska-unija/moj-otrok-je-malo-hiperaktiven-dajte-mu-ritalin/239976>. (pridobljeno 1.5.2016).
- Therborn, Göran. 1995. *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies 1945–2000*. London: Sage.
- Varuh človekovih pravic Republike Slovenije. bl. *Splošna deklaracija človekovih pravic*. bd. [http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/](http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/) (pridobljeno 1.5.2016).
- Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti. 2004. *Iskanje po Slovarju slovenskega knjižnega jezika*. bd. <http://bos.zrc-sazu.si/cgi/neva.exe?name=ssbsj&tch=14&expression=zs%3D76917>. (pridobljeno 1.5.2016).
- Zajec, Diana. 2010. *Motnje pozornosti lahko učenje in pomnjenje otežijo do onemoglosti*. Delo, 6.9. <http://www.delo.si/druzba/zdravje/motnje-pozornosti-lahko-ucenje-in-pomnjenje-otezijo-do-onemoglosti.html> (pridobljeno 1.5.2016)
- Wohnhas-Baggerd, Udo. 2008. *ADHS und Psychomotorik : systemische Entwicklungsbegleitung als therapeutische Intervention*. Schorndorf: Hofman.